# POLONISTA

## DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VI.

ZESZYT IV. WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1936

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

# TREŚĆ ZESZYTU IV.



---

Redaktor: *Juljusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

---

**Warunki prenumeraty „Polonisty“ wraz z „Ruchem Literackim“:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| rocznie . . . . . | zł. 10.— | numer pojedyńczy „Polonisty“ | zł. 1.50 |
| półrocznie . . . | zł. 6.— | numer podwójny „Polonisty“ | zł. 3.— |

**Adres Redakcji i Administracji:**

„Polonista“ Warszawa, Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska“, Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 10-20-31; Telefon Sekr. 12-60-77 Telefon Adm. 270-02. Konto czek. P. K. O. 24-195

*Dr. Juljusz Saloni.*

## O celach nauczania języka polskiego.

Zwyczajnie w programach szkolnych cele nauczania języka polskiego dzielono na materjalne i formalne. W celach materjalnych ujmowano opanowanie sztuki biegłego mówienia, pisania, znajomość gramatyki, nauczanie czytania, doprowadzenie do przyswojenia sobie arcydzieł literatury swojej i obcej, wprowadzenie w dziedzinę kultury i t. d.; w zakresie celów formalnych podkreślano dążenie do ujmowania zjawisk życia, głównie wewnętrznego, człowieka, zaprawienie do samodzielnego myślenia, kształcenie smaku estetycznego, uszlachetnianie i rozwijanie uczuć, wychowanie obywatelskie, wpajanie miłości języka ojczystego i kultury narodowej, szczepienie i pielęgnowanie ogólnoludzkich ideałów religijnych, etycznych, naukowych i estetycznych.

Rozpatrując to zestawienie, dojść możemy do przekonania, że zawiera ono ujęcie celów zbyt obszerne. Pomieszczono w nich bowiem nietylko cele języka polskiego jako przedmiotu w programie nauczania, ale także cele, które można określić wogóle jako cele wychowawcze szkoły. Kształcenie i rozwijanie uczuć obywatelskich, etycznych, estetycznych, wpajanie i rozwijanie miłości języka ojczystego i t. p. nie jest wcale wyłącznem zadaniem języka polskiego jako przedmiotu; nawet źle byłoby, gdyby tej dziedzinie kształcenia poświęcano wyłącznie język polski. Co więcej, niejednokrotnie język polski musi się odwoływać do pewnego ustosunkowania uczuciowego uczniów np. do ambicji narodowej, do poczucia obywatelskiego, by uzyskać odpowiednie podstawy do przeprowadzenia swoich celów. Wydaje mi się, że takie formułowanie celu nauczania jest następstwem niewoli, podczas której na język polski liczono jako na przedmiot, uzupełniający wszystkie niedomagania i braki programów oficjalnych w zakresie wychowania narodowego.

W programach niepodległej Polski należałoby poddać kontroli to stawisko. Szkoła ma swój cel wychowawczy: przygotować do życia, wychować pod względem moralnym, społecznym, obywatelsko-państwowym, estetycznym i t. d. Do tego celu zdąża wszelkiemi rozporządzalnemi środkami; znajdzie się w nich i nauczanie rozmaitych przedmiotów,i organizacje szkolne, i atmosfera wychowawcza całej szkoły. Każde przedsięwzięcie szkolne musi nosić na sobie charakter celowego działania wychowawczego, zbliżać do realizacji naczelnych haseł wychowawczych szkoły. Każdy przedmiot bez wyjątku obowiązany jest w zakresie swoich możliwości i swoich środków przyczyniać się do wychowania ucznia.

Każdy przedmiot spełnia to zadanie drogą bezpośrednią i pośrednią. B e z p o ś r e d n i o przyczynia się przez wzbogacenie wiedzy ucznia w za-

kresie swej specjalności, a przez to dopomaga do zbudowania właściwego stosunku do świata i życia, p o ś r e d n i o przez dobór odpowiednich treści i metod nauczania kształci w wychowawczy sposób osobowość i umożliwia dalszy rozwój. Język polski posiada swoiste cele jako przedmiot nauczania oraz swoiste cele wychowawcze. Należałoby przeto zdać sobie sprawę przedewszystkiem ze swoistych treści języka polskiego jako przedmiotu nauczania w szkole i na tej podstawie dopiero określić jego rolę wychowawczą.

Pytanie więc brzmi: ,,Czego mamy uczyć na lekcjach języka polskiego?" Odpowiedź na to pytanie nie jest tak łatwa, prosta i nie narzuca się sama przez się, jak w innych przedmiotach. Matematyk odpowie odrazu: ,,Mam uczyć rachować", geograf: ,,Mam uczyć o ziemi", historyk: ,,Mam uczyć o przeszłości" i określa tem ogólnie t r e ś ć rzeczową swego nauczania. Najprostsza odpowiedź polonisty będzie jednak zawiła sama w sobie: ,,Mam uczyć języka polskiego". Język polski zaś jest pewną formą zewnętrzną, służącą ludziom do wyrażenia ich treści wewnętrznych. Czyli: t r e ś c i ą nauczania według tej najprostszej odpowiedzi jest forma językowego wyrażania treści wewnętrznej.

Język polski jako sposób wyrażania treści wewnętrznych jest zjawiskiem niezmiernie zróżnicowanem; obejmuje różne rodzaje gwar, dialektów, żargonów; w obrębie tego zróżnicowania służy rozmaitym celom; jest zależny od stanów psychicznych, intelektualnych.

W tej rozmaitości określenie dokładne zakresu nauczania języka polskiego jako środka wyrażania treści nie jest możliwe. Można tylko ogólnie określić, że zadaniem szkoły jest uczenie języka polskiego warstw wykształconych w jego postaci kulturalnej.

Wybór ten nie jest przypadkowy ani dowolny. Zadaniem szkoły jest właściwie zbliżanie do najwyższego poziomu kultury, więc i wybór języka idzie po tej linji. Język bowiem warstw wykształconych jest najbardziej wyrobiony i najbardziej elastyczny w przystosowywaniu do różnych treści, ponadto w nim zawarły się w literaturze wytwory kultury najwyższego stopnia, do którego dochodziła w ciągu dziejów Polska.

Język jest środkiem porozumiewania się, a ono wymaga korelacyjnych dwóch członków, członu czynnego i biernego. Język przeto należy traktować jako własny wytwór, zapomocą którego wyrażamy własną treść przed drugimi, i jako wytwór cudzy, w którym ktoś inny wyraża swoją treść przed nami, czyli innemi słowy: posługiwanie się językiem może być czynne i bierne, polega na wytwórczości i odbiorczości, na wyrażaniu i rozumieniu.

Szkoła ma przygotować do posługiwania się językiem w obydwu znaczeniach. Ma nauczyć wyrażać treść i rozumieć ją.

Język zjawia się w życiu codziennem w dwóch postaciach: mówiony i pisany. Warunki życiowe dzisiejsze domagają się opanowania obydwu

działów prawie równomiernie Bez opanowania obydwu tych dziedzin życie kulturalne w pełnem znaczeniu tego słowa nie jest możliwe. Stąd też na język polski jako przedmiot nauczania w szkole spada obowiązek kształcenia w obydwu kierunkach: mówienia jak i pisania. W zestawieniu z postulatami, wyrażonemi w poprzednich punktach, dojdziemy do następującego zestawienia sprawności, których doskonalenie jest celem nauczania języka polskiego:

1. nauczyć mówić językiem warstw wykształconych
2. ,, pisać językiem warstw wykształconych
3. ,, rozumieć język mówiony warstw wykształconych
4. ,, rozumieć język pisany warstw wykształconych

Wydawałoby się, że w tem ujęciu celów nauczanie języka polskiego w szkole nie jest wyłączną domeną przedmiotu, noszącego to miano. Często nawet w publicznych dyskusjach słyszy się i czyta takie zapatrywania.

Wszak nauczanie matematyki, geografji, historji i t. d. odbywa się w języku polskim, t. zn. uczeń również czyta, słucha, mówi i pisze po polsku. Te czynności przyczyniają się niezaprzeczenie do opanowania języka. Każdy nauczyciel poprawia błędy, kształtuje wyrażenia, żąda powtórzenia wypowiedzi poprawnie, czyli u c z y języka. Ale między tem nauczaniem a nauczaniem języka jako przedmiotu zachodzi zasadnicza różnica. W każdym innym przedmiocie nauczanie języka

1. jest rzeczą drugorzędną, albowiem najważniejszą rzeczą jest treść wypowiedzi
2. odbywa się dorywczo, obejmuje zakresy, narzucone przez treść rzeczową.

Natomiast w języku polskim jako przedmiocie nauczanie języka:

1. jest rzeczą główną, zagadnieniem najważniejszem, podczas gdy treść jest rzeczą drugorzędną, dowolną;
2. odbywa się systematycznie według pewnego planu, określanego stopniowaniem w opanowaniu formy językowej.

Zrozumiałe jest samo przez się, że używanie i rozumienie języka, zakres, poziom i jakość tych sprawności uzależnione są od poziomu duchowego jednostki, która się nim posługuje. Nad podniesieniem kultury ucznia pracuje cała szkoła. Przez kształcenie w języku polskim — nie zaniedbując tych ogólnych celów — dążymy do tego, by poziom wypowiedzeń i rozumienia był dostosowany do rozwoju wychowanka, by był środkiem, stojącym na tym stopniu kultury, którą wychowanek nasz reprezentuje.

Czy do języka polskiego jako przedmiotu nauczania należą pewne ściśle określone treści?

Niezaprzeczenie. Nie nasuwa tu żadnej wątpliwości wiedza o języku polskim, jego dziejach i rozwoju. Jest to nauka o języku polskim tym, którym się osobnik posługuje.

Drugim działem, z którego nauczanie języka polskiego ma dostarczyć pewnej wiedzy, jest nauka o literaturze. Rozumieć należy przez to przedewszystkiem pewien zasób wiedzy o utworach literackich. Odpowiadałoby to działowi nauki, którą nazywamy teorją literatury. Pozatem: literatura w ciągu dziejów odbywa pewną ewolucję, stanowiącą jeden ciąg nieprzerwany, a ponadto łączy się ze zjawiskami literackiemi innych narodów świata. Język polski jako przedmiot nauczania winien dać uczniowi przegląd literatury narodowej w jej historycznym rozwoju oraz uświadomić związek, jaki zachodzi między nią a literaturą świata. Rozumie się samo przez się, że poziom potraktowania wiedzy o języku i literaturze jest uzależniony znowu od stopnia rozwoju ucznia.

Ograniczenie wiedzy materjalnej w języku polskim jako przedmiotu nauczania do wiedzy o języku i wiedzy o literaturze wydaje się niektórym teoretykom zbyt ciasne. Poszukują obszerniejszych treści, któreby przez język polski dotarły do świadomości ucznia. W tym celu wyznacza się tematy, obejmujące pewne zakresy zjawisk, rozszerza się lub zwęża treści rzeczowe język polski obowiązujące. Ze stanowiska kształcenia sprawności językowych biernych i czynnych sprawa doboru treści rzeczowych jest właściwie sprawą obojętną, nie stanowi istotnego zagadnienia. Uczyć mówić, pisać, słuchać i czytać można na każdej treści; albowiem nie chodzi tu — jak już zaznaczyłem — o treść rzeczową, lecz o formy jej ujęcia.

Bezsprzecznie jednak pewne treści można uznać za bliższe, inne za bardziej obce i dalsze dla języka polskiego.

Z charakteru humanistycznego języka polskiego jako przedmiotu nauczania wypływa, że najodpowiedniejszą treścią jest to wszystko, co dotyczy życia wewnętrznego człowieka, jego uczuć, myśli i woli, życia zbiorowego i zorganizowanego, wytworów jego dzielności i inteligencji, słowem tego wszystkiego *quod humanum est*. W wysokiej mierze taka jest treść tego, co w szkole czytamy, albowiem około tych zagadnień obraca się właśnie twórczość ludzka. Materjału do zajmowania się temi tematami dostarcza nam również życie codzienne. Życie i literatura uzupełnią się tu wzajemnie, stanowiąc dla siebie wzajem to punkt wyjścia w myśleniu, to rozwiązanie dręczącego problemu.

Nowe programy polskie określiły ściśle treść rzeczową języka polskiego żądając, by ośrodkiem zainteresowań w nauczaniu języka polskiego było to, co pomieści się w zasadniczem haśle: *Polska i jej kultura*. Na szkołę powszechną przypada część, traktująca głównie o polskiej współczesności. Na gimnazjum przeznaczona jest nauka o polskiej przeszłości. Uznać należy, że takie określenie zgodne jest z humanistycznym charakterem języka polskiego: języka polskiego uczy się na rzeczach polskich. Pamiętać tylko należy o tem, że „tematy“ nie są nigdy celem istotnym, są tylko raczej wyznaczeniem materjału, na którym ma się odbywać nauczanie. Że w nauczaniu

obowiązuje zawsze rzetelność treści, o tem nie trzeba wspominać. Ale osądzanie wyników nauczania według opanowanych i przyswojonych treści z wyznaczonego tematu jest rzeczą, która może sprowadzić nauczanie języka polskiego na bezdroża. Albowiem wtedy zaczyna się kłaść główny nacisk na tematy, które są rzeczą tylko ubocznie przemycaną przy nauczaniu języka polskiego.

Jakżeż na tle tych rozważań przedstawią się możliwości oddziaływania wychowawczego przez język polski?

Są one jasne i proste, wypływają z powyższych rozważań. Pierwsze miejsce zajmuje tu kształcenie uczuć. I tak praca nad formą wypowiedzeń skierowuje uwagę młodzieży na wartości, które są prawie wyłącznie dziedziną uświadomień na języku polskim: na wartości estetyczne.

Wszak w nauczaniu mówienia i pisania, w osądzaniu mowy cudzej, jest to główny i najważniejszy problem. Piękno, objawiające się w zharmonizowaniu wyrazu z treścią i z celem wypowiedzenia — to w języku polskim zainteresowanie najważniejsze. Nauczanie poprawne, mające ten cel przed oczyma, wytwarza w efekcie kult języka polskiego, który już sam w sobie jest bezcenną wartością narodową i państwową. A przeniesiony na inne objekty, przetwarza się wogóle na kult form, na poczucie piękna i smak estetyczny, stanowiące podstawę kultury narodu.

Przez doskonałość form powiedzenia stwarza język polski doskonałe warunki dla budzenia uczuć etycznych. Sugestywność ta przejawia się głównie w literaturze pięknej, która stanowi w lwiej części materjał czytania szkolnego. Literatura piękna obejmuje taki zakres problemów, traktuje je tak rozmaicie, rozwiązuje w tak zróżnicowanych formach i w tak oryginalny sposób, że nic jej zastąpić nie zdoła. Bóg, ludzkość i naród, społeczeństwo i państwo, dobro i zło, piękno i brzydota, człowieczeństwo i nieludzkość, siła i słabość, mądrość i głupota — oto tematy rozważań, roztrząsań, przemyśleń lub ujęć intuitywnych. Próby rozwiązania pozytywne i negatywne to punkt wyjścia do rozważań samodzielnych czytelnika, aprobaty i negacji wewnętrznych sporów, sprzeciwiań się i uwielbień. Kształtowanie moralności przez język polski to nie moralizowanie, to nie powtarzanie bezdusznych, pustych formuł, lecz poddanie dusz młodzieży działaniu uczuć, kierowanie niemi, zapalanie ku temu, co piękne i prawdziwe.

I dziedzina intelektualna w nauczaniu języka polskiego może i powinna być uwzględniona. Przez język polski dochodzimy do pierwszych uświadomień w zakresie pojęć, ich stosunków do siebie, ich wzajemnych zależności. W języku polskim uczymy myślenia analitycznego i syntetycznego, budujemy konstrukcje logiczne, pragmatyczne, genetyczne, wartościujemy i oceniamy szczegóły; pogłębiamy i rozszerzamy pogląd na świat, budzimy mądry krytycyzm. Nauka o języku wreszcie jesz niezastąpionym humanistycznym

środkiem w kształceniu rozumowania indukcyjnego, opartego na materjale bliskim, ukochanym, przystępnym.

Oto zakres, który w dobrym rezultacie złożyć się może na stworzenie pełnego, doskonałego człowieka.

---

*Dr. Marjan Des Loges.*

## Przeżycie a przedmiot w dziele literackiem.

(Uwagi z pogranicza teorji i dydaktyki literatury).

(Dok.)

16. W warstwie znaczeń badanie opuszcza już przedmioty dane w rzeczywistości zewnętrznej, a przechodzi do rzeczywistości wewnętrznej, wymagającej innych metod pracy. Tu też pojawiają się charakterystyczne luki, miejsca niedookreśleń, a stąd możliwości pierwszych odchyleń w indywidualnych konkretyzacjach dzieła. Warstwa znaczeń, zawierająca mnóstwo problemów, o których obszernie mówi dzieło prof. Ingardena, wymaga więc bacznej uwagi w ustaleniu jej jednolitego i jednoznacznego charakteru. W tym zakresie ustalenie znaczeń poszczególnych słów, znaczeń gwarowych, specjalnych, przesunięcia znaczeń charakterystyczne dla poszczególnych pisarzy, rozwiązanie nasuwających się trudności u pisarzy o stylu zawiłym (jak np. u Norwida), oto przykłady prac, które należy przeprowadzić przed ogólną charakterystyką dzieła. Cytowany tu Norwid może służyć jako dobry przykład dla stosowania tego rodzaju badań, szczególniej, gdy weźmiemy pod uwagę nietylko słownictwo i składnię, ale i takie niezwykłe środki służące do zmiany pewnych znaczeń, jak podkreślenia, posługiwanie się wersalikami, kursywą i t. p. (co wszystko zostało zupełnie pominięte w wydaniu Piniego), a co może stanowić dziedzinę badań oddzielną. Oczywiście, jeśli w dziele przesunięcie znaczeń jest nieumotywowane i jeśli dzieło nie daje klucza do jego rozwiązania, jeśli wreszcie niema jednolitości w kierunku takich przesunięć, tracimy możność określenia naukowego znaczeń (chyba, że następuje ich celowa eliminacja) (Tuwima *Słopiewnie* i *Mirohłady)*, a zatem i przedmiotu intencjonalnego dzieła. Praca badacza w rozwiązywaniu wątpliwości musi się oprzeć na gruntownej znajomości języka, na słownikach, ankietach, na wypowiedziach autora, jeśli one dadzą się w tym kierunku wyzyskać, lecz przedewszystkiem na starannem analizowaniu całości zdaniowych, na kontekście. Obie drogi muszą się uzupełniać. Dla przykładu można przeprowadzić próbę analizy wiersza Staffa: *Wysokie drzewa*:

O cóż jest piękniejszego, niż wysokie drzewa,
W bronzie zachodu kute wieczornym promieniem,
Nad wodą, co się pawich barw blaskiem rozlewa,
Pogłębiona odbitych konarów sklepieniem.

Zapach wody, zielony w cieniu, złoty w słońcu,
W bezwietrzu sennem ledwo miesza się, kołysze,
Gdy z łąk koniki polne w sierpniowem gorącu
Tysiącem srebrnych nożyc szybko strzygą ciszę.

Zwolna wszystko umilka, zapada wkrąg głusza
I zmierzch ciemnością smukłe korony odziewa,
Z których widmami rośnie wyzwolona dusza...
O cóż jest piękniejszego, niż wysokie drzewa!

W drugim wierszu należy zwrócić uwagę na zwrot „w bronzie zachodu"; może się tu nasunąć pytanie, jak go należy rozumieć, czy jako odpowiednik barwy, czy metalu? Jedno lub drugie znaczenie może pociągnąć za sobą inne wyglądy przedmiotów w dalszym ciągu obrazu. Bronz rozumiany jako barwa zamazałby koloryt całości, w którym jednak panuje złoto, blaski pawie, zieleń. Badając jednak kontekst, znajdujemy słowo „kute", tem samem sprawa została już rozwiązana. Znaczenie słowa „bronz" jest uzupełnione do pewnego stopnia tem drugiem „kute"; razem wzięte tłumaczą wygląd jako blask metaliczny bronzu rzucony na ciemnych konarach, jako barwę kory drzewnej w blaskach zachodu, czy wreszcie odcień złota.

Dalszym materjałem badań znaczenia mogą być przypadki szczególnego z m i e s z a n i a znaczeń, jak w wierszu:

Zapach wody, zielony w cieniu, złoty w słońcu,

Z zespołu słów tego wiersza można wyanalizować szczególne znaczenie całości, któremu nie odpowiada znaczenie poszczególnych wyrazów, bo nie zapach jest naprawdę zielony w cieniu i t. d., ale przedmiot przedstawiony dany tu jest w szczególnym skrócie znaczeniowym. Wreszcie można i tu wziąć pod uwagę sploty znaczeń w metaforach, symbolach, które często zahaczają już o warstwę przedmiotów przedstawionych.

17. W przeciętnych utworach literackich najważniejszą rolę odgrywają przedmioty i ich wyglądy. Przedmioty przedstawione zyskują w wyglądach odpowiednią aktualizację w sytuacji przedstawionej. Judym, który pojawia się w Cisach obłocony i zmęczony, wywołujący zdziwienie swym wyglądem, oto przykład wyglądu tego samego przedmiotu, zmieniającego się stale w ciągu powieści, ale jednoznacznie określonego sensem słów i zdań. Poza wyglądami kryje się ta sama postać, przedmiot, występujący w szeregu wyglądów, sytuacyj, podlegający też zmianom, w ciągu następujących po sobie w czasie i powiązanych, przedstawionych zdarzeń i czynności. Przedmiot ten podlega ewolucji, nowe jakości zyskuje z dawnych, niektóre traci, niektóre stają się bardziej lub mniej stałym zespołem jakości przedmiotowi intencjonalnemu przypisywanych. Ewolucja pewnych przedmiotów, szczególniej postaci ludzkich, jest jednym

z najciekawszych terenów dla badań świata przedstawionego w dziele literackiem. Ewolucja ta może być wyznaczona zespołem pobocznych zdarzeń, jakości i wyglądów, lub wprost słowem i znaczeniem. (Zob. ustęp 10-ty).

18. W świecie przedstawionym można jeszcze znaleźć szeregi różnych innych składników o intencjonalnym charakterze; takiemi są jakości metafizyczne, jak tragizm, komizm i t. p, ale też i bliższe, dostępniejsze uczucia i nastroje, o ile są wyznaczone wyglądami i jakościami przedmiotów. Tak naprzykład w zakończeniu *Ludzi bezdomnych* mamy pamiętną scenę pożegnania, obraz Judyma po pożegnaniu z Joasią:

> „W górze nad głową widział obłoki sunące po niebie lazurowem.
>
> — Obłoki jasne, święte, zaczerwienione obłoki...
>
> Tuż nad jego głową stała sosna rozdarta.
>
> Widział z głębi swego dołu jej pień rozszarpany, który ociekał krwawemi kroplami żywicy. Patrzał w to rozdarcie długo, bez przerwy.
>
> Widział każde włókno, każde ścięgno kory rozerwane i cierpiące. Słyszał dookoła siebie płacz samotny, jedyny, płacz przed obliczem Boga.
>
> Nie wiedział tylko, kto płacze...
>
> Czy Joasia? — Czy grobowe lochy kopalni płaczą?
>
> Czy sosna rozdarta?"

W poprzedzających ustępach czytelnik poznał decyzję Judyma o rozstaniu się z Joasią i zniszczeniu własnego szczęścia. Znając Judyma, mógł się spodziewać, że decyzja ta, choć ostateczna, nie mogła przyjść bez głębokiego bólu, bez opłakania szczęścia, które mogło nadejść, a którego się dobrowolnie wyrzekł. Zamiast jednak opisu stanu duszy czytelnik znajduje opis sosny rozdartej. I teraz ona staje się wyrazem tego, co się dzieje w duszy Judyma. Pozostaje jednak też i rozdarta sosna (przedstawienie wtórne), którą określa szereg słów nadających jej to szczególne znaczenie. Słowa te w tekście podkreślono. Wszystkie w znaczeniu swem zawierają jakiś element smutku i bólu, razem zaś składają sumującą się i potęgującą przez znany skądinąd stan duszy Judyma całość nastrojową, pełną przemożnego, wszechogarniającego smutku. Ten smutek i ten obraz jest też odczuty i widziany do pewnego stopnia tak, jak go czuje i widzi Judym. Bez względu na to, czy staje się też smutkiem czytelnika, żalem nad Judymem, Joasią i t. p., jest też jakością przedmiotów przedstawionych, jest w nich zawarty. Jest tak bez względu na to, czy docieramy doń zapomocą uczuć przedstawionych bezpośrednio słowem (płacz, cierpiące), czy przez szczególną cechę wyglądu (rozdarcie sosny, krwawe krople żywicy). W tej zaś dziedzinie zespolenie korelatów psychicznych i jakości przedstawionych zdaje się szczególnie bliskie, mimo to jednak nie można mówić o tem, jakoby ono się istotnie dokonało.

Podobnie sprawa przedstawia się w wierszu Staffa. Obok uczucia, wyłaniającego się i zawartego w jakościach opisu wieczoru, pojawia się tam jeszcze sąd o wartości, zawarty w wykrzykniku:

O cóż jest piękniejszego, niż wysokie drzewa,

Jest to niewątpliwy sąd o wartości przedmiotu przedstawionego w wierszu. Ale rola jego na tem się nie wyczerpuje. Jest on też nierozdzielnie z całością utworu i organicznie spleciony. Wypowiada je — zawsze w typowej liryce obecny — podmiot liryczny, autor, którego przeżycia związane z jego aktualną, daną w utworze sytuacją, znajdują w dziele bezpośredni wyraz. Nie rozpatrując już bliżej takiej cechy poezji lirycznej, wystarczy stwierdzić, że nietylko przedmioty, czynności i procesy, nastroje i uczucia, ale i sądy o wartościach i tu już nie analizowane jakości metafizyczne razem splatają się na bogatą, wielorako członkowaną kanwę, będącą przedmiotem danym w dziele. Wymienione tu pokrótce warstwy mogą w różny sposób współgrać ze sobą, wiązać się i zależeć od siebie. Nadbudową analizy struktury, morfologji dzieła literackiego musi wobec tego być badanie sposobów i charakteru tych związków, polifonji wielu warstw dzieła. Warstwy wymienione są najbardziej typowe, mogą pojawiać się i inne, mogą też być dzieła niektórych warstw pozbawione. Wobec tego jednak, że wszelką i jedyną podstawą dzieła jest słowo, nie może istnieć dzieło literackie, które mogłoby być tej warstwy pozbawione.

19. Dobiegając do końca tej charakterystyki, godzi się powtórzyć, że w tych elementach dzieła, intersubjektywnie danych wielu jednostkom obcującym z tem samem dziełem, podstawowe i główne składniki dzieła nie zmieniają się i pozostają w każdem obcowaniu takie same. Szczegółowa, staranna analiza, oparta na umiejętnem czytaniu, potrafi je zawsze wydobyć i zidentyfikować. Stanowią one schemat dzieła, który jednak wyjątkowo albo może i wogóle nigdy nie pojawia się w swej prostej i surowej szacie, w zwykłem, potocznem czytaniu dzieła. Jak już poprzednio w poszczególnych przykładach można było zauważyć, schematyczne przedmioty i wyglądy przedmiotów zyskują zależnie od nastawienia, przygotowania (masy apercepcyjnej) czytelnika jakąś pełniejszą postać; obraz wieczoru w *Wysokich drzewach* zyskuje indywidualne zabarwienie w konstruowaniu całości na podstawie przywołanych wspomnień, wyobrażeń uzupełniających schematyzowane wyglądy w wielu kierunkach. Grupa drzew uzyskać może takie lub inne tło, mogą one stanąć na tle nieba lub na tle pól, które w wyglądzie schematyzowanym wyznaczone są ogólnikowo lub tylko między drzewami a zachodem. Zamknięcie wody kręgiem drzew okólnym lub jednostronnym nie jest wyznaczone w dziele, może też tak lub inaczej rozwinąć się w konkretyzacji dzieła.

Swobodne obcowanie z dziełem nasuwa więc zawsze pełną, indywidualnie odmienną konkretyzację. Schemat zawarty jest w konkretyzacji, wydobycie go jest pewną sztuczną operacją.

W każdem dziele pozostawione są miejsca nie do określenia, luki, które musi uzupełnić czytelnik w bardziej lub mniej dowolny sposób, aby dzieło mogło nabrać kolorów pełnego życia. Konkretyzacja może być uboga lub bogata, trafna lub błędna, mogą wreszcie być konkretyzacje trafne, jak w ostatnim przykładzie, ale różne, zamknięte jednak w pewnych stałych granicach schematu, danego w wyglądach schematyzowanych i przedmiotach. Zmienne i niezmienne czynniki dzieła leżą właśnie w tych możliwościach dowolnego uzupełniania luk, które niejednokrotnie zyskują szczególną rolę, jak np. w epyljonach typu byronowskiego. Właśnie ten przykład wskazuje, że uzupełnienia nawet wielkich i ważnych luk są w szerokich granicach wyznaczone przez niezmienne, schematyczne składniki dzieła. To, co się stanie z Wacławem w *Marji*, jak on postąpi z ojcem wojewodą, pozostawione jest do domyślenia czytelnikowi, ale ta luka dopuszcza tylko niektóre uzupełnienia, ogólnikowe: przedstawienie zemsty, walki, może nawet zbrodni, wyklucza jednak ukorzenie, skargę i t. p. Tak samo i inne luki są określone pod względem ogólnego kierunku, charakteru, w jakim mogą się pojawić, dlatego zmienność ich jest tylko fakultatywna i może podlegać korekcie, opartej na kryterjach zawartych w niezmiennych czynnikach dzieła.

Tak samo czynniki niezmienne, wyznaczone przez tekst, kierują i wywołują uczuciowe, intelektualne, a nawet rzadkie woluntarne reakcje dzieła. Lecz tam, gdzie wracamy do dziedziny przeżycia, panuje już zdecydowana swoboda, trudniej jest tu kierunek reakcyj przewidzieć i ustalić. To, czy Judym w całej pełni zasługuje na sympatję w motywach i wykonaniu swego ostatniego postępku w powieści, budzić może zawsze sądy i reakcje sprzeczne. I niema tutaj możności definitywnego rozwiązania, można tylko okrężnem wnioskowaniem szukać usprawiedliwiających motywów krzywdzącego Joasię postępku, ale nie można odrzucić faktu pojawienia się ujemnej i niechętnej bohaterowi reakcji, nie należącej wszakże do dzieła.

## V.

### Uwagi dydaktyczne.

20. Tak więc zjawisko, z jakiem spotyka się nauczyciel w szkole, ma kilka aspektów, które muszą być odrębnie traktowane, odrębnie rozwijane, aby praca nauczyciela wydać mogła należyte wyniki, są to: 1. przeżycie, 2. pełna konkretyzacja dzieła i 3. schemat dzieła. W przeżyciu i konkretyzacji można spotkać się z indywidualnemi odchyleniami o mono-

subjektywnym charakterze, natomiast to, co jest niezmienne, co jest właściwym, intersubjektywnie danym tworem, jest to schemat dzieła, złożony z wyglądów schematyzowanych.

Konkretyzacja i przeżycia wprowadzają składniki zmienne w różnym stopniu, zależne od dzieła lub bardziej zależne od podmiotu. Podstawą ustalenia dopuszczalnej zmienności musi być zawsze charakter przedmiotu niezmiennego, do którego możemy dotrzeć poprzez konstytuujące go tekst i znaczenia.

Przeżycie odbywa się w pracy szkolnej w bezpośredniem obcowaniu ucznia z dziełem, w obcowaniu, do którego nauczyciel nie może bezpośrednio w żaden sposób dotrzeć. Konkretyzacje jako owoc przeżycia oraz ustalone i wyrażalne reakcje przeżyciowe mogą być dostępne w wypowiedziach, będących właśnie drogą intersubjektywnego porozumienia. Tak samo drogą intersubjektywnego porozumienia może nauczyciel docierać do niezmiennych, schematycznych elementów, które zrealizowały się w czytaniu młodzieży.

Możliwość i konieczność uwzględniania tych różnych dziedzin w pracy nad tem samem dziełem jest najistotniejszym, pozytywnym — jak wolno sądzić — ośrodkiem niniejszego artykułu. W nieco odmienny sposób można to określić jako konieczne uświadomienie sobie granic zmienności, subjektywności, dopuszczalnej i uwarunkowanej tekstem dzieła i niezmienności dzieła, tego, co w dziele i jego charakterystyce musi pozostać stałe, co nie może podlegać subjektywnym odchyleniom, — zdanie sobie sprawy ze stałego, naukowego waloru wypowiadanych o dziele sądów w odróżnieniu od nieuzasadnionych tekstem lub dopuszczalnych w określonych granicach uzupełnień i impresyj.

Do tego trzeba jeszcze dodać sąd przewijający się na uboczu właściwego toku rozważań: dzieła nie można uważać za część psychiki czytelnika ani psychiki autora!

Tak w nauce, jak i w pracy szkolnej nie można wyłączyć z pola zasięgu zainteresowania wszelkich pierwiastków zmiennych, lecz można je brać pod uwagę przy pełnem uwzględnieniu ich relatywnego charakteru, relatywnego tak w stosunku do przedmiotu, jak przeżywającego podmiotu. W ich zakresie znaleźć się muszą wszelkie impresyjne charakterystyki (np. Szaroty *Współczesna poezja francuska*, jak i szereg ustępów najdoskonalszych nawet monografij polskich), a w dziedzinie pracy szkolnej to wszystko, co młodzież w swobodnej dyskusji o swem, niefałszowanem (oby!) rozumieniu dzieła wypowiada.

21. Wobec ustalających się tendencyj, wiodących do oddania przeżyciu dzieła dominującego stanowiska w opracowywaniu lektury, muszą przeciw nim paść na podstawie osiągniętych tu wyników zasadnicze zastrzeżenia. Przeżycie nie może być wszystkiem w pracy szkolnej, nawet

„pogłębienie struktury" (*scil.* psychicznej) nie daje bowiem wystarczających gwarancyj wyłowienia w opracowaniu lektury tych cech dzieła, które są najistotniejsze i właściwe. Skoro bowiem chodzi tylko o pogłębienie, a nie o korektę pewnych konkretyzacyj, (może „konkretyzacja" najlepiej odpowiada temu, co się da jako struktura psychiczna rozumieć), skoro milcząco przyjmuje się jako czynnik podstawowy dowolną konkretyzację, bez wyraźnego odwołania się do ścisłej pracy nad umiejętnem wydobyciem czynników niezmiennych i stałych w dziele, musi się przyjąć jako konsekwencję możliwość pozostania nawet przy konkretyzacjach błędnych, choćby praca szkolna zwolenników i inicjatorów tego kierunku dzięki ich taktowi pedagogicznemu i dydaktycznemu prowadziła w pogłębianiu struktury do wyników właściwych i doskonałych nawet z punktu widzenia niniejszych postulatów. W tezach psychologicznych nie są one jednak dostatecznie jasno i zdecydowanie sformułowane, tak że niema w takim programie dydaktycznym żadnych podstaw, pozwalających wykluczyć wskazane poprzednio dowolności i zrelatywizowanie pracy szkolnej, wedle obcych istocie dzieła, niekorygowanych, subjektywnych przeżyć młodzieży. Przeciw opieraniu pracy szkolnej na tak szeroko pojętem „przeżyciu", utożsamianiu go z dziełem należy dla fatalnych a możliwych konsekwencyj wczas podnieść ostrzeżenie. Ale trzeba podkreślić, chodzi tylko o zasięg roli przeżycia w opracowaniu lektury, nie zaś o jego zupełną eliminację.

22. Konsekwencją nadania przeżyciu dominującej roli musi być oddanie młodzieży zupełnej swobody w wypowiedziach o dziele, a nawet ograniczenie pracy do takich tylko wypowiedzi. Pogłębienie struktury staje się wobec psychologistycznego pojmowania przeżycia luźnie doczepianą, niezupełnie metodycznie uzasadnioną nadbudową. Ale nawet w takiej nadbudowie owo pogłębianie, — jak można sądzić z niektórych wypowiedzi — odbywać się ma właśnie na drodze wytkniętej przez elementy wydobyte z przeżyć młodzieży, bez względu na to, czy są one najistotniejsze dla danego dzieła, czy leżą na jego peryferjach. Jeśli zainteresowanie klasy pójdzie w kierunku problemów nieistotnych, nauczyciel ma prawo, a może nawet obowiązek — dostosować się do tych tendencyj klasy, choćby pomijał te zagadnienia, w których jego zdaniem i zdaniem nauki, (a tę powinien znać dokładnie) leży istota dzieła. Pomijając tu fałszowanie dzieła w takiej zbyt daleko idącej swobodzie danej młodzieży, należy zwrócić uwagę na moment wychowawczy. Opracowanie lektury staje się łatwizną, relacjonowaniem prostych reakcyj, które zwykle młodzież dorastającą więcej interesują niż cechy dzieła. Reakcje, impresje krzewią się same, mogą być pomocnym czynnikiem w dyskusji, mogą być wdzięcznym materjałem w kształceniu wymowy, ale nie prowadzą do prawdziwego zbliżenia z dziełem, do jego poznania w całem i pełnem tego słowa znaczeniu.

Lekcja oparta na takich swobodnych dyskusjach staje się ,,bujaniem", młodzież traci szacunek dla przedmiotu, który nie wymaga pracy! Bo nawet literatura może i powinnaby wyrobić dla siebie należny szacunek, wymagać pracy! Młodzież, mimo że chętnie wykręca się ,,bujaniem", ma zawsze szczere uznanie dla ścisłości i dokładności w pracy nad konkretnie danemi przedmiotami.

23. Na zakończenie kilka uwag o charakterze pozytywnym i programowym. Punktem wyjścia opracowania lektury musi być zawsze przeżycie w ciaśniejszem, w artykule (ust. 5—7) ustalonem, pojęciu. Młodzież musi znaleźć możność swobodnego, niefałszowanego obcowania z dziełem. Dlatego trzeba odrzucić metodę stataryczną, operować całościami, w wygłaszaniu utworu w klasie dbać o odpowiednią atmosferę i doskonałość, nawet sugestywność wygłoszenia. (Wygłoszenie nie może fałszować dzieła)!

Drugim etapem pracy winno być dopuszczenie młodzieży do głosu, swobodne wypowiedzi młodzieży. Jeśli dyskusja zbacza na manowce, nauczyciel musi mieć prawo docierania do uzasadnionych konkretyzacyj, mieć możność ogólnego sprawdzenia, czy wogóle konkretyzacja została zrealizowana. Opierać się to musi zawsze na ustaleniu warstwy słownej i znaczeniowej, która, jak wiemy, jest konstytuującą dla konkretyzacji. Słusznem wydaje się poszukiwanie konkretyzacyj różnych, odmiennych tak w szczegółach drugorzędnych, zmiennych, uzasadnionych tekstem, jak i w rysach bardziej ogólnych, a też nieuzasadnionych, fałszujących tekst. Należy je — jeśli zaszły, wydobyć i ustalić, — zestawiając różne. Takie zestawienia pozwalają nauczycielowi na dotarcie do prawdziwej struktury dzieła. Problemy winien jednak wybrać nauczyciel, przyczem może w zgrabny sposób wyprowadzić je jako inicjatywę młodzieży. Nie można dać się sprowadzić do problemów nieistotnych, pociągających za sobą sfałszowanie dzieła. Zestawienie różnych konkretyzacyj da nauczycielowi sposobność wskazania młodzieży na możliwości odmiennego rozumienia niektórych szczegółów dzieła, ale ostatecznie doprowadzić musi do sformułowania sądów stałych, odnoszących się nie do indywidualnych konkretyzacyj, ale do schematu dzieła.

Ze szczególną ostrożnością należałoby mówić o nastrojach, uczuciach panujących i ideach dzieła; w tym zakresie najczęściej zdarza się, że nauczyciel osobiste, niedość uzasadnione tekstem impresje podsuwa młodzieży lub reakcji młodzieży się poddaje. Oparcie o tekst powinno być stałe, choć nie potrzebuje, a nawet nie powinno przeradzać się w jakąś krok za krokiem przeprowadzaną interpretację. Przeciwnie, dopiero problem wyrosły z dyskusji powinien skierować po raz wtóry do tekstu, który musi być zawsze ostatecznym sprawdzianem, który odkrywa w ten sposób nowe sensy i wartości. Nie trzeba się wówczas nawet cofać przed

nakazaniem odpowiednich opracowań pisemnych, zestawienia odpowiednich cytatów i t. p.

W ten sposób, zachowując całą świeżość obcowania z dziełem, można z jednej strony przeprowadzić kontrolę i korektę konkretyzacyj, ustalić schemat dzieła, jak i z drugiej strony nadać tokowi lekcyj charakter pracy żywej i interesującej.

Na zakończenie jeszcze jedno zastrzeżenie: opracowanie lektury nie musi dążyć do ogarnięcia wszystkich problemów, do wydobycia pełnego schematu, można i trzeba ograniczyć się do pewnych wycinków, do przekrojów, chodzi tylko o ich charakter. I nie można tej samej tu wskazanej metody stosować niewolniczo przy wszelkich dziełach.

Przedstawiając te w niektórych punktach odosobnione poglądy i postulaty, autor żywi nadzieję, że próby ich stosowania zapewnić mogłyby daleko idące dobre wyniki, jak i dałyby jedynie realny substrat do wypowiedzi o racjonalności lub błędzie przedstawionych założeń. Doświadczenia przeprowadzone na własnym terenie pozwalają spodziewać się, że sprawa zasługuje na baczną uwagę[1]).

---

*Jan Szelejewski.*

## Aktualizacja a nauczanie języka polskiego w szkole powszechnej.

Psychologja uczy nas, że dziecko żyje teraźniejszością. Teraźniejszość — życie własnego środowiska — interesuje je najbardziej.

Dzięki aktualności danych zagadnień jest ono aktywne, bez czego nie można wogóle mówić o nauczaniu i wychowaniu dziecka. Zagadnienia aktualne budzą stany wzruszeniowe i aktywniej podniecają wyobraźnię, oddziałują na wolę; są zrozumiałe dla dziecka.

Jeśli tak, trzeba nam przemyśleć, jak powyższy postulat współczesnej pedagogiki realizować winien polonista w szkole powszechnej.

Materjał nauczania obejmuje we wszystkich klasach: mówienie, pisanie i czytanie.

Rozważmy więc najpierw, jak ćwiczenia w mówieniu należałoby wiązać z życiem dziecka i otoczenia; jak one mogą przyczyniać się do t. zw. otwierania drzwi i okien szkolnych, jak one pozwalają szkole wyjść ze zgubnej izolacji.

Mówiliśmy już o znaczeniu swobodnych i samorzutnych wypowiadań się dzieci [2]).

---

[1]) W pracy nad niniejszym artykułem korzystałem z wielu niezmiernie życzliwych rad i uwag prof. Ingardena, za które na tem miejscu pozwalam sobie złożyć szczere podziękowanie.

[2]) Polonista. — Rok V. zeszyt 1. 1935.

Niemniejsze możliwości dają nam rozmówki z dziećmi.

Życie narzuca nam wprost mnóstwo tematów.

Program nakazuje: „Temat, o którym ma się mówić, musi być zajmujący, tylko wówczas bowiem ma dziecko ochotę do wypowiadania się; musi on być również dostępny psychice dziecka". Któryż temat może konkurować z narzuconym przez życie?

By uniknąć zarzutu gołosłowności twierdzenia o mnóstwie tematów życiowych, zawsze aktualnych, wyliczmy ich tyle, ile należałoby przeprowadzić rozmówek w ciągu roku szkolnego.

Dzieci wracają z wakacyj letnich... Popełnilibyśmy chyba nietakt, gdybyśmy choć dwóch lekcyj nie poświęcili rozmówce p. t. *Nasze wakacje...*

Zwykle we wrześniu odbywają się zawody balonowe o puhar Gordon-Bennetta — a więc mamy nowy temat rozmówki.

Nie trzeba długo czekać, a już jesteśmy w Tygodniu Szkoły Powszechnej. Wdzięcznym materjałem okazują się rozmówki na temat pierwszego poranku muzycznego.

Wreszcie L. O. P. P. ma swój tydzień propagandowy. Nie wolno nam zapomnieć i o P. C. K.

A Dzień Oszczędności (31. X) — to też sprawa, którą życie nakazuje omówić. Na nutę liryczną, smętną nastroimy dziecko w przeddzień Zaduszek. Dochodzimy do daty 11 listopada. — Uroczystość państwowa. — Defilada i akademja.

Podstawą przygotowania całości — szereg rozmówek.

Kalendarz pokazuje nam już datę 15—24 grudnia. Czas porozmawiać o zwyczajach Bożego Narodzenia, Św. Mikołaju.

Po powrocie z wakacyj zimowych znowu mówimy. Jak to było naprawdę? Czy marzenia się spełniły? Czy plany zostały wykonane?

Przygotowujemy drugą uroczystość, boć w lutym Imieniny P. Prezydenta i oczekuje nas Dzień Morza (rocznica zaślubin)

Wnet czeka nas Wielkanoc (zwyczaje ludowe), 3 maja, Dzień Matki, sobótki — wianki.

W ostatni tydzień marzymy wspólnie o wakacjach., Każdy ma inny plan, pewna grupa jedzie do obozu, — wszyscy chętnie wywnętrzają się na ten temat.

W ciągu roku szkolnego dzieci bywały na wycieczkach, wystawach, widowiskach; zdarzały się i nieszczęśliwe wypadki; w życiu politycznem, społecznem, sportowem działy się rzeczy ciekawe.

Tematy rosną, bo... *Widzieliśmy kominiarza, W domu kwasiliśmy kapustę, Spadł pierwszy śnieg, Lepiliśmy bałwana, Chwytaliśmy chrabąszcze, Był pożar, Burza przeszła wczoraj nad miastem, krajem, Byliśmy u fotografa*

*Grasują choroby zakaźne, Sypiemy okruszyny ptaszkom, Cyganie przejeżdżali, W miasteczku był jarmark, odpust* i t. p.

Wszystko to są tematy, należące do żelaznego repertuaru rozmówek z dziećmi.

Wszystkie są świadectwem utrzymywania kontaktu szkoły z życiem.

Pamiętamy i o aktualizacji przy omawianiu obrazków. Analizę obrazka: *Przygoda dziewczynki z żabką* — przeprowadzimy po wycieczce z lasu, a obraz *Zaślubiny Polski z morzem* znajdzie się na warsztacie pracy w rocznicę tego aktu albo z okazji Święta Morza.

Na tematy życiowe mówimy i po przeczytaniu czasopism dziecięcych. Redakcje przecież pamiętają o aktualizacji.

Z tego widzimy, że ćwiczenia w mówieniu nietylko trzeba, ale i można tak poprowadzić, by być w zgodzie z zasadniczym postulatem pedagogiki współczesnej.

A ćwiczenia w pisaniu?

Nie potrzeba obszerniejszego dowodu na twierdzenie, że i tu polonista może pracować zgodnie z zasadą aktualizacji.

Wszak dzieci prowadzą „Dzienniczek", notując w nim swe spostrzeżenia, wrażenia dnia codziennego. Ćwiczą się pisać na materjale, z którym są silnie uczuciowo związane, zainteresowane. Jeśli chodzi o wypracowania pisemne, program nakazuje: „Tematy powinny przedewszystkiem wiązać się z przeżyciami ucznia, z jego obserwacjami i zainteresowaniami".

Będą to więc tematy, które omówiliśmy z dziećmi uprzednio (rozmówki — analizy obrazków). Pisanie staje się tylko (poza mówieniem) drugą formą wypowiadania myśli.

Jest więc nadal zgodne z zasadą aktualizacji.

A i naukę ortografji można częściowo pogodzić z tą zasadą. Na przeszkodzie stoi tu jedynie brak stosownego podręcznika. Znane „nauki pisowni" mało liczą się z powyższym postulatem.

Jeżeli w związku z nauczaniem łącznem mówimy o wycinkach z życia (ośrodkach życiowych), to dziecko, zapoznając się z niemi, winno poznać nietylko rzeczy i fonematy, ale i grafematy. [1])

Nauka ortografji stoi — niestety — jeszcze w pewnej sprzeczności z zasadą aktualizacji w nauczaniu.

Dziecko pisze zdania o hrabim, herbacie, hordzie i hetmanie wtedy, kiedy zaabsorbowane jest nawałem wrażeń po zwiedzeniu warsztatu ślusarza.

Wtedy pracujemy w oderwaniu od życia.

Wierny zasadzie aktualizacji staje się znowu polonista przy ćwiczeniach w czytaniu.

---

[1]) K. Linke — *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej.* (Przekład: J. Saloniego).

Jest zasługą autorów, jeśli przy układzie podręczników dla dzieci pamiętali o tem, że interesujące i ciekawe mogą być tylko tematy aktualne, ściśle związane z życiem domowem i szkolnem dziecka, z życiem środowiska bliższego (niższe klasy) i dalszego (wyższe klasy).

Jest to i zasługa nauczycieli-praktyków, którzy układają szczegółowy rozkład materjału czytaniowego tak, że *Dziady* Mickiewicza dzieci poznają przed Dniem Zadusznym, wybór poezji legjonowej w oktawę Święta Niepodległości, a *Pieśń świętojańską o sobótce* Kochanowskiego w czerwcu. Przykładów dowodowych mnożyć nie trzeba.

Pamiętając o aktualizacji w nauczaniu języka polskiego, realizujemy równocześnie hasła nauczania łącznego, które „chce życie człowieka i życie natury — przedewszystkiem ojczyste — w ich naturalnym związku zbliżyć do dzieci.“ [2])

Ona to przyczynia się głównie do tego, że możemy sprostać zadaniom, które wkłada na nas program.

Aktualizacja sprawia, że możemy młodzież zapoznać z polską kulturą, wychowując ją jednocześnie na prawych obywateli państwa. Jest zgodna z zasadami dydaktycznemi: od najbliższego otoczenia do najdalszego; od rzeczy najłatwiejszych do najtrudniejszych; ułatwia poglądowość w nauczaniu. Pozwala na pracę indukcyjną.

Dzięki aktualizacji możemy uczynić ze szkoły miejsce, w którem nietylko dziecko przygotowuje się do życia, ale i żyje swojem drobnem życiem dziecięcem.

Podkreślić jeszcze raz trzeba, że ona to wpływa na aktywność ucznia, na utrwalenie „stosunku wychowawczego“, bez którego nie możnaby mówić o rzetelnej pracy.

A i koncentracja i korelacja umożliwiona jest tylko dzięki dostosowaniu się programu pracy polonisty do aktualizacji.

Tak więc polonista przez zaznajamianie z życiem uczy życia.

---

*Stefan Balicki.*

## O tak zwanych pomocach szkolnych do nauki języka polskiego.

(Artykuł dyskusyjny).

Sprawa pomocy szkolnych do języka polskiego jest sprawą czekającą oddawna na zasadnicze rozwiązanie. Aby należycie się temu przyjrzeć, spróbujmy osądzić kilka żelaznych, zdawałoby się, pozycyj, stosowanych jeszcze ogólnie.

---

[2]) K. Linke — l. c. str. 22.

W zrozumieniu popularnem pomoc szkolna do języka polskiego to ilustracja. Pomijam tu zgóry naukę o języku, gdzie w pewnych partjach jak w fonetyce opisowej wkraczamy na bardzo pewny grunt anatomji. Ta, jak wiadomo, nie zawodzi. Ale wszystkie inne lekcje: lektura domowa i szkolna, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu i tak dalej. Gdy przeglądamy katalogi wydawnictw obrazowych, nie spotykamy nigdzie działu „Język polski". Pomocy do języka polskiego szuka się w dziale zatytułowanym „Różne", a nawet w dziale „Historja". Odnajdujemy przedewszystkiem stare pozycje. A więc cykl Kossaka do *Ogniem i mieczem* i Stachiewicza *Quo vadis?* Niezawodny Andriolli z rysunkami do *Pana Tadeusza*, *Marji* Malczewskiego i kilku innych. *Polonia*, *Lithuania* i *Warszawa* Grottgera. Słynny plan Soplicowa z ogródkami, ścieżkami i nieomylnemi wskazówkami, gdzie mieścił się zamek, a gdzie harcowały króliki Maćka nad Maćkami. Zbiory pocztówek przedstawiające Słowackiego w Szwajcarji, Mickiewicza lecącego z Marylą do nieba i kilka świeższych rzeczy jak Malczewskiego *Śmierć Ellenai*, Pruszkowskiego *Eloe*, ilustracje Borucińskiego do *Popiołów* lub album fotograficzny Bułhaka.

Te ostatnie zresztą pozycje — to wyjątki. Malarstwo współczesne zdecydowanie odwróciło się od ilustratorstwa. Wypowiedziało służbę literaturze. A ponieważ lektura zmienia się, unowożytnia, więc te dwie drogi rozchodzą się. Malarze przestają nam pomagać.

Co zrobić? Wiadomo, że tak zwana lekcja pokazowa jest szczególnie łasa na obrazy. Trzeba coś pokazać, czemś lekcję „ożywić". Spróbujmy zbadać ożywienie, jakie wnosi na lekcję prezentacja Jankiela grającego na cymbałach albo plan Soplicowa. Uczniowie, poznawszy należycie tekst, patrzą na obraz. Co zyskują? Pierwszy odruch każdej niewątpliwie chłopięcej wyobraźni jest ten: „Ja to sobie zupełnie inaczej wyobrażałem". Potem zaczyna się porównywanie obrazu własnego z obrazem Andriollego. Porównanie wypada na niekorzyść słynnego rysownika. Naprzód kontur, zamiast plam barwnych, szarzyzna zamiast orgji kolorów. W rozumieniu *Pana Tadeusza* czy chwytaniu nowych piękności uczniowie oczywiście nie posunęli się ani o krok dalej. Zapamiętują sobie jedynie łatwiej jakąś scenę, uczą się streszczenia.

Plan Soplicowa. Trudno, mojem zdaniem, zabić skuteczniej obraz Soplicowa jak właśnie tym planem. Czego uczy się uczeń patrzący na ten plan? Orjentowania się w Soplicowie, którego nie znajdzie na żadnej mapie. Marszruty Hrabiego, błądzącego koło ogrodu warzywnego, zamku i gaju. Nietrudno zrozumieć, że przy takiem pomaganiu uczniom łatwo zjechać na najbardziej bezsensowną naukę o realjach. Badanie, którędy Hrabia chadzał, może skojarzyć się z takiemi problemami jak: kiedy się sieje kapustę albo kiedy brzuch harbuza jest dobry do jedzenia.

Inny cykl. Czwarta część *Dziadów*. Uczniowie oglądają Gustawa u Księdza. Gdzież jest malarz, któryby umiał sobie poradzić z utrwaleniem serdecznej męki Gustawa? Ale wyszukaliśmy odpowiednią ilustrację w dużym albumie. Na widok młodzieńca o wytrzeszczonych oczach, rozwartej koszuli i buszmeńskiej czuprynie, uczniowie parskają śmiechem. Jeżeli nawet wytworzyli sobie wizję poważną Gustawa, co dla dzisiejszych, wysportowanych młodzieńców jest niezmiernie trudne, to wizja ta została doszczętnie zniszczona.

Cykl Grottgera. Tutaj oczywiście sprawa poprawia się znacznie, bo są to ilustracje epoki, nie scen, ujętych poprzednio w słowo, górujące najczęściej nad ołówkiem i pędzlem. Przy całym jednak szacunku dla Grottgera trzeba pamiętać o ogromnych trudnościach, jakie musi pokonać dzisiejsza trzeźwa młodzież, by zrozumieć, że w niewoli i pognębieniu mogła być wzniosłość i wielkość. Czy przekonywanie o tem *par force* jest pedagogiczne, dużoby się o tem dało powiedzieć. Surowy tragizm i beznadziejność wieją z plansz grottgerowskich i muszą wywoływać u obywateli wolnego państwa jeśli nie zawstydzenie, to bardzo przecież niepożądaną nienawiść nacjonalistyczną. Zresztą rzeczy te mogą należeć raczej do historji. Formalnie, jak wspomniałem, sprawa przedstawia się tu lepiej, bo nie mamy do czynienia z niefortunną ambicją malarza dorównania wielkiemu poecie albo tłumaczenia go. Możemy więc nieraz tak dobrać obraz Grottgera, że wrażenie wywołane lekturą pogłębi się.

W nieco korzystniejszej sytuacji znajdziemy się, gdy przy kazaniach Skargi, naprzykład, staniemy przed obrazem Matejki. Przeszkody językowe w zrozumieniu Skargi, niezmierna trudność przekonania uczniów, że Skarga był n a p r a w d ę wielkim kaznodzieją, mogą być częściowo pokonane oglądnięciem obrazu. Ale tu znowu niema ilustratorstwa, tylko samodzielne poczynanie artysty. Chodzi więc teraz o to, by korzystać z obrazu bez narażania się na konflikt między poetą i malarzem. Pomoce szkolne w dzisiejszych warunkach musimy organizować. Podam przykład z własnej praktyki, jak to sobie wyobrażam.

Uczniowie w klasie siódmej, po dokładnem poznaniu *Marji*, *Kordjana*, *Dziadów części czwartej* i *Anhellego* zastanawiają się nad ulubionym finałem romantycznym przedstawiania śmierci bohatera. Dobrałem cały szereg pocztówek malarzy naszych i obcych, gdzie ten temat występuje samodzielnie, nie jako ilustracja, i jedną lekcję poświęciłem pokazaniu tych kartek zapomocą epidiaskopu. Były tu dwie wyraźne grupy. Śmierć, pojęta wizyjnie w innej rzeczywistości, i śmierć pojęta po malarsku, realistycznie. Pokaz zajął trzydzieści minut. W pozostałym kwadransie uczniowie zorjentowali się, jak mi się wydaje, dokładniej, uplastycznili sobie różnicę między realistycznym opisem M a l c z e w s k i e g o śmierci Marji a romantycznemi wizjami S ł o w a c k i e g o i M i c k i e w i c z a.

To samo, może jeszcze silniej, dało się przeprowadzić po ujęciu przez uczniów pewnego schematu krajobrazu romantycznego z księżycem, chmurami i niepewnym kolorytem, oraz człowiekiem, dla którego najczęściej przyroda ta była tłem. Przedstawiłem znowu specjalnie dobrane pocztówki. Ruiny, księżyc, toń jeziora, młodzieniec dumający, a nawet obrazy Boecklina, gdzie jest wyraźna tendencja w krajobrazie, aż do objektywnych, nowoczesnych obrazów, gdzie przyroda sama dla siebie jest tematem, a więc Chełmońskiego, Wyczółkowskiego, czy Fałata.

Ale co zrobić z *Panem Tadeuszem?* Zabronić surowo oglądania obrazów Andriollego? Oczywiście, że nie. Ale jeśli chcemy lekcję pogłębić, musimy znowu organizować pomoc szkolną. Album fotograficzny Bułhaka ma tę zaletę, że może uczniów zbliżyć wogóle do Mickiewicza. Może ich objektywnie przekonać, że krajobraz tamtych stron jest piękny, godzien poznania i że Mickiewicz miał do czego tęsknić. To samo zadanie spełnią inne fotografje, robione choćby, jak się to w naszem gimnazjum zdarzyło, przez samych uczniów, którzy urządzili wielodniową wycieczkę śladem mickiewiczowskiej tęsknoty.

Obraz przedstawiający Jankiela z cymbałami. Zwykle, zwłaszcza u nas, w Wielkopolsce, budzą się poważne wątpliwości, czy żyd może być patrjotą. Ponieważ koncertu Jankiela najgenialniejszy malarz nie wygra, pokażmy im raczej fotografję plakatu żydowskiego z roku 1863, wzywającego wszystkich wiernych na nabożeństwo do synagogi ,,za pomyślność ojczyzny". A jeśli chcemy przekonać uczniów, że muzyka może ilustrować, skorzystajmy z gramofonu, by zagrać im naprzykład etiud rewolucyjny Szopena. Zamiast gryki, harbuza czy kapusty można, jak sądzę, uczniom pokazać sad czy ogród wartościowego malarza. Przy *Ogniem i mieczem* niewiele uczniowie skorzystają z ilustracyj Kossaka, ale zajmie ich niewątpliwie obraz Riepina przedstawiający kozaków piszących list do sułtana.

Zapewne nie jest to łatwa rzecz takie ciągłe poszukiwanie, ale chyba lepiej nic nie pokazywać, niż pokazywać źle. Tak pojęta ilustracja uczy także ucznia zapoznawać się z prawdziwem malarstwem, a nie jest to sprawa błaha w epoce, kiedy państwo taką opieką otacza sztukę.

Innym działem pomocy szkolnych jest teatr. Zagadnienie bardzo szerokie, wymagające osobnego omówienia. Chciałbym tu tylko podkreślić, że można z uczniami w szkole rozwiązywać pewne zagadnienia inscenizacyjne. W klasie siódmej po pokazaniu fotografij z inscenizacji *Dziadów*, dokonanej przez Schillera, wywiązała się dyskusja nad ujęciem sceny *Improwizacja Konrada*. Jak oddać w teatrze głosy z lewej i prawej strony. Pokazać rogatego djabła i anioła ze skrzydłami czy kazać mówić te słowa Konradowi? Jeden z uczniów, podkreślając irrealność sceny, proponował przesuwanie wizyj świetlnych przedstawiających rumaka, ptaka i gwiazdę spadającą. Inny proponował przekroić Konrada podwój-

nem światłem. Sinem ze strony lewej i jasnobłękitnem z prawej. W miarę wzrostu pychy Konrada miało rosnąć sine światło, a niknąć błękitne. Przed słowem „carem" padał z prawej strony piorun. Oczywiście są tu i naiwności, ale w każdym razie uczniowie są zaprzątnięci zagadnieniem i pracują z zainteresowaniem.

Poza pocztówkami i rzeczami bardziej skomplikowanemi można dobierać, organizować do czytanek w gimnazjum nowem cykle fotografij. Naprzykład fotografja notesu i resztek ubrania Fritjofa Nansena albo obozu pułk. Byrda, gdy mówimy o Amundsenie. Nie dokładny model samolotu przy Lindberghu, ale raczej dobrze zdjęta scena powitania Lindbergha, dekoracji naszych lotników, albo, co można znaleźć w księdze wydanej na cześć poległych lotników, reprodukcja rozkazu pochwalnego.

Tak, ale większą część tych fotografij znaleźć można w *Illustration*, *London News Ilustrated* i „magazynach" obcych. Trudno je odszukać, a przytem zakres ich oddziaływania jest ograniczony do spraw ogólnoludzkich. Gdy zwracamy się do początków naszej kultury naprzykład, operujemy Stryjeńską, która — mojem zdaniem — może być zrozumiana przez sześciolatki i przez ludzi dojrzałych. Dla młodzieży powyżej lat dziesięciu jest zagadką.

Sprawa to chyba bardzo pilna. Pomoce szkolne jęz. polsk. dla gimnazjum domagają się gruntownego przepracowania. Tak, jak jest, obraz kultury polskiej zbyt często zawisa dla ucznia w próżni.

---

*Dr. Juljusz Saloni.*

## Nowa ortografja.

Obecna reforma ortografji jest właściwie zakończeniem procesu, który się ciągnie od roku 1918 aż po dzień dzisiejszy. Stanu, który panował przez te lat 18, nie można nazwać inaczej, jak okresem ustawicznego chaosu, panowania oczywistych nonsensów, zjawiania się niewczesnych reform i prób przeprowadzania własnych, oryginalnych „widzi mi się"; a wszystko to mieściło się w obrębie tych samych, uchwalonych w r. 1918 zasad, które tak rozmaicie można było interpretować.

Ortografja była przeto od rozpoczęcia owej „reformy" zjawiskiem irytującem i pośmiewiskiem ogółu piszącego, przez owe lat 18 stała się dostatecznie nieważną i lekceważoną sprawą. Lat 18 trzeba było czekać, żeby nareszcie wymęczyli nasi lingwistyczni ustawodawcy jaki — taki porządek.

Ostatnie prace Komitetu Ortograf. P. A. U. trwały — o ile się nie mylę — dwa lata. Już to samo wskazuje, jak zabagniona była cała ta sprawa. Prace Komitetu próbowano skierować na tory śmiałej reformy, która wprowadziłaby rzeczywistą konsekwencję i prostotę w pisownię polską. Ale Komitet na to „nie poszedł"; wolał ograniczyć się do drobnostkowych posunięć, a z reformą zaczekać jeszcze do lepszych (może: gorszych) czasów. Trudno powiedzieć,

w imię czego przeprowadzał swoje zmiany, dla kogo swoje prawa stanowił. Faktem natomiast jest niezaprzeczonym, że ostatecznie jakoś z zadania swego wybrnął i że Minist. W. R. i O. P. te wyniki prac zatwierdziło do użytku szkolnego.

Mamy więc jeszcze jedną (1) P. A. U., 2) Łoś wyd. I, 3) Łoś wyd. II, 4) Nitsch wyd. X, 5) Nitsch wyd. XI, ale już teraz ostateczną — daj Boże — ortografję, która ma przetrwać czas dłuższy bez zmian. Od 1 września zaczniemy jej uczyć w szkołach, przygotowując młodzież do stosowania jej potem w życiu. Będzie jednak kosztowało dużo wysiłków i dużo trudu wyuczenie się tych nowych zasad, albowiem i ta nowa ortografja ma jedną zasadniczą cechę wspólną ze wszystkiemi dotychczasowemi systemami; jest mianowicie tak samo, jak dotychczasowe, systemem ortograficznym w najwyższym stopniu niekonsekwentnym, dowolnym, zróżnicowanym, pełnym wyjątków, subtelności i t. d. Przyznać trzeba, że w stosunku do faz poprzedzających jest ułatwieniem, ułatwieniem jednak dalekiem od tego, co możnaby w tym zakresie zrobić.

Według dotychczasowej jedynej — zdaje się — publikacji [1]) postanowienia Komitetu Ortograficznego obejmują w zakresie dotychczasowych zasad pisowni następujące trzy zasadnicze zmiany:

1. *i* — *j* po spółgłoskach: po *c*, *s*, *z* pisze się *j*, gdy słyszymy *cj*, *sj*, *zj* (racja, pasja, Azja); *i* gdy słyszymy *ć*, *ś*, *ź* (babcia, Basia, jezioro). Po innych spółgłoskach pisze się stale *i* (hiena, kopia, relikwia, Abisynia, religii, lilii i t. d.); dopełniacz l. mn. rzecz. żeńskich nie różni się przytem od dopełniacza l. p. (np. linii, arii), lecz wolno dla wyraźnego zaznaczenia pisać także *yj*, *ij* (aryj, linij);
2. w narzędn. i miejscowniku l. p. przymiotników wyłączną końcówką na rodz. m. i nij. jest *-ym (-im)*, w narzędniku l. mn. *-ymi (-imi)*. Wyjątek stanowią „znieruchomiałe" przysłówki *(potem, wtem)*, nazwy miejscowe *(w Skolem)*, nazwiska *(Lindem)*;
3. przedrostek *z* piszemy: *ś* przed *ć*; *s* przed wszystkiemi bezdźwięcznemi; *z* przed wszystkiemi dźwięcznemi;
4. pisanie łączne i rozłączne: łącznie pisze się: przyimki złożone z samych przyimków *(ponad-, sprzed, znad)* lub z przyimka i członów: *-bok, -czas, -koło, -koła, -miast, -wnątrz (około, obok* i t. p.). Rozłącznie piszemy wyrażenia przyimkowe: przyimek i rzeczownik, przymiotnik, przysłówek, zaimek *(do cna, do szczętu, pod dostatkiem)*, wyrażenia zaimkowe *(co chwila, co dzień, co tchu)*; *-bym* nie stojące po osobnej formie czasowników lub nie będące częścią spójników i partykuł *(uciec by, można by, do miasta bym*; ale: *pisałaby, aby, alboby, chybaby)*;

   *nie* pisze się łącznie z rzeczownikami, przymiotnikami i przysłówkami odprzymiotnikowemi, natomiast osobno przy czasownikach (wraz z imiesłowami), liczebnikach, zaimkach, przysłówkach nie pochodzących od przymiotnika.

---

[1]) Wyszedł dotychczas: St. Jodłowski i W. Taszycki: *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym.* Według uchwał Kom. Ortograf. P. A. U., zatwierdzonych przez Ministerstwo W. R. i O. P. Cena groszy 90. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1936.

Do ciekawszych zjawisk w tym zakresie należą: *dobry wieczór*, *dzień dobry* ale *dobranoc*; *co rok*, *rok w rok* ale *rokrocznie*; *kiedy niekiedy* ale *gdzieniegdzie*.

Drobniejszych zmian i zarządzeń znajdzie się znacznie więcej. ,,Zmiany" należy pojmować względnie, zależnie od tego, co się przyjmuje za podstawę porównania. W każdym razie, by poznać wszystkie subtelności, wyjątkowości i zróżniczkowanie przepisów i wprowadzić je w życie, konieczne jest dokładne przestudjowanie podręcznika.

Nowa ortografja została dnia 24 czerwca br. wprowadzona do szkół polskich jako częściowo obowiązująca. Sposób wprowadzenia nowej ortografji w szkołach określa osobna instrukcja.

Nowa więc ortografja obowiązuje w p o d r ę c z n i k a c h dla klas III i IV szkół pierwszego oraz dla klasy VI szkół powszechnych drugiego stopnia; we wszystkich podręcznikach i wydawnictwach, które zostaną zatwierdzone do użytku szkolnego po dniu 1 września 1936 r.

Dawna ortografja może być nadal stosowana w nowych nakładach podręczników, które zostały dozwolone do użytku szkolnego przed dniem 1 września 1936 r. aż do upłynięcia okresu dozwolenia dawnego podręcznika; w nowych nakładach książek pomocniczych i książek do czytania dla młodzieży, zatwierdzonych do użytku szkolnego przed 1. IX 1936 aż do 1. IX 1940 r. Ponadto rozporządzenie zezwala, by wszystkie wydawnictwa szkolne i książki drukowane według zasad dawnej ortografji, a znajdujące się w zbiorach szkolnych, pozostały w użytku aż do zupełnego zniszczenia.

W nauce szkolnej wprowadza się nową ortografję zasadniczo we wszystkich klasach wszystkich szkół. Do stosowania nowej ortografji należy uczniów wdrażać stopniowo: w ciągu roku szkolnego 1936/7 można ustosunkowywać się tolerancyjnie do omyłek, popełnianych przez nich w wypracowaniach piśmiennych. W ćwiczeniach ortograficznych natomiast należy położyć nacisk na poprawne stosowanie zasad nowej ortografji. Przy nadarzających się sposobnościach nauczyciel winien uświadomić uczniom odstępstwa od zasad nowej ortografji, występujące w podręcznikach, w których stosowano ortografję dotychczasową i dać wskazówki poprawienia podręcznika.

W związku z wprowadzeniem nowej ortografji zmienia się materjał z zakresu ortografji, wymieniony w programie publicznych szkół powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania jak następuje:

Klasa V.

*Materjał ortograficzny:*

a) użycie liter *ó* obok *u*, *rz* obok *ż* i *sz*, *h* obok *ch;* litery *ą* i *ę* obok połączeń literowych *om*, *on*, *em*, *en* w wyrazach rodzimych i obcych (typy: *wąs*, *bronz* — *kompas*, *konwalja*, *zamęt* — *atrament*); pisownia końcówek narzędnika i miejscownika liczby pojedyńczej i narzędnika liczby mnogiej w deklinacji zaimkowej i przymiotnikowej: *ym*, *ymi;* czasowników: *ą*, *ę*, *am*, *emy*, *imy;* pisownia niektórych cząstek wyrazów: *ski*, *dzki*, *cki*, *stwo*, *dztwo*, *ctwo* i t. p.; łączne i rozdzielne pisanie wyrazu *nie* i cząstki *by;* znaki przestankowe w zdaniu rozwiniętem i złożonem;

b) pisownia często spotykanych wyrazów obcych (litery *i* i *j*), pisownia początkowych cząstek wyrazu *z* i *s*.

Klasa VI.

*Materjał ortograficzny:*

a) użycie liter *ó* obok *u*, *rz* obok *ż* i *sz*, *h* obok *ch;* grupy głosek *kie*, *gie* i *ke*, *ge* w wyrazach swojskich i zapożyczonych; najważniejsze przypadki pisowni poszczególnych form deklinacji rzeczowników np. końcówki: *ą* i *om*, *ę* i *e*, *i* i *ij* i t. p. przymiotników, zaimków, liczebników (np. końcówki *ym*, *ymi*, formy *dwu*, *dwóch* i t. p.); imiesłowy na *łszy* i *wszy;* pisownia form bezokolicznika: *yć*, *eć*, *ić*, *ć*, *c;* dalsza wprawa w użyciu znaków przestankowych w zdaniu pojedyńczem rozwiniętem oraz zdaniu złożonem;

b) pisownia często spotykanych wyrazów obcych (litery *i* i *j*); użycie pojedyńczych i podwójnych liter (miękki, ranny, szklany); łączne i rozdzielne pisanie przymiotników złożonych, przysłówków i zrostów, cząstek: *no*, *że*, *li*, *czy;* pisownia początkowych cząstek wyrazu *z* i *s*, *ś* i *ź*.

2. W klasach I—IV nie należy wprowadzać specjalnych ćwiczeń mających na celu opanowanie nowej ortografji. Przyswajanie uczniom sposobu pisania, dostosowanego do nowych zasad, wystąpi przygodnie w związku z różnemi ćwiczeniami piśmiennemi.

Jeżeli w klasie I pojawi się w elementarzu niezgodność z zasadami nowej ortografji (takie przypadki są w zatwierdzonych do użytku szkolnego elementarzach nieliczne), nauczyciel winien wyraz lub zdanie w elementarzu napisać na tablicy według nowej ortografji i polecić uczniom wprowadzić w tekście elementarza odpowiednie poprawki.

Zdań lub wyrazów, wymienionych w elementarzu, w których występują niezgodności z nową ortografją, nie należy zadawać do przepisywania ani na pracę domową, ani też na pracę cichą w klasie.

W klasach II—IV należy unikać zadawania do przepisywania z książki (czytanki) takich urywków, w których występują niezgodności z nową ortografją. Jeżeli zaś to jest nieuniknione, należy przed przepisaniem polecić uczniom wprowadzić w tekście odpowiednie poprawki.

Teksty, przeznaczone do pisania z pamięci i ze słuchu, powinny być pisane według nowej ortografji, nie należy ich jednak specjalnie pod tym kątem układać.

Ponieważ materjał ortograficzny, wymieniony w programie klasy V i VI (por. wyżej punkt 1), zawiera wszystkie te przypadki, w których nowa ortografja wprowadza zmiany, należy w tych klasach organizować celowe ćwiczenia, mające doprowadzić do opanowania nowego sposobu pisania. Dotychczas zatwierdzone podręczniki do ćwiczeń ortograficznych poddane zostaną rewizji i po jej przeprowadzeniu ukażą się w druku w postaci, dostosowanej do zasad nowej ortografji.

W klasie VII należy z początkiem roku szkolnego organizować systematyczne ćwiczenia w zakresie zmian, wprowadzonych przez nową ortografję, następnie zaś utrwalać nowy sposób pisania, w szczególności w związku z przewidzianem w programie powtarzaniem całości materjału ortograficznego.

W klasach I i II szkół powszechnych pierwszego oraz w klasach I—V szkół powszechnych drugiego stopnia należy dostosować się do wskazań, podanych powyżej dla szkół trzeciego stopnia.

W klasach III i IV szkół powszechnych pierwszego stopnia oraz w klasie VI szkół powszechnych drugiego stopnia wprowadzenie nowej ortografji

będzie znacznie ułatwione wskutek używania przez uczniów podręczników, dostosowanych do jej zasad.

We wszystkich klasach szkół średnich ogólnokształcących, klasach i kursach szkół zawodowych oraz w szkołach wieczornych dla dorosłych należy z początkiem roku szkolnego organizować systematyczne ćwiczenia w zakresie zmian, wprowadzonych przez nową ortografję, następnie zaś utrwalać nowy sposób pisania przy nadarzających się sposobnościach. W przypadkach wątpliwych uczniowie powinni posługiwać się słownikiem ortograficznym.

„Polonista" zacznie stosować nową pisownię od następnego rocznika t. j. od 1 stycznia 1937.

---

# Sprawozdania i oceny.

Juljusz Kleiner, Juljusz Balicki, Stanisław Maykowski: *Literatura polska dla klas wyższych szkół średnich ogólnokształcących.* Tom I. Od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta. Część I, II, III. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1932 i 1933.

Długo oczekiwana książka, z którą wiązało się tyle nadziei polonistów udręczonych nauczaniem literatury Polski przedrozbiorowej w kl. VI, ukazała się wreszcie i przeszła ocenę Komisji Ministerjalnej.

Tom I. składa się z trzech części. Najwcześniej z nich zjawiła się część II, obejmująca w opracowaniu prof. Juljusza Kleinera: *Zarys dziejów literatury polskiej.* Później dopiero, w odstępie mniej więcej rocznym, wyszły z druku w opracowaniu Juljusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego część I., zawierająca: *Wypisy z literatury polskiej* i część III: *Materjały do literatury polskiej.*

Natychmiast po zjawieniu się części, opracowanej przez prof. J. Kleinera, *Polonista* poświęcił mu dwie recenzje: Z. Ciechanowskiej i prof. J. Krzyżanowskiego[1]). Recenzje te potraktowały podręcznik bardzo przychylnie, uwydatniając jego wybitnie dodatnie cechy; p. Z. Ciechanowska podkreślała „beletrystyczność" opracowania, zerwanie ze szkolarską pedanterją, dobre wprowadzanie w rzecz omawianą, związanie z tłem kulturalnem, nawiązywanie do współczesności, wyraźne uwypuklanie zjawisk naczelnych, objektywizm potraktowania, wartości wychowawcze; prof. J. Krzyżanowski wymieniał jako zalety: szerokość erudycji, przejrzystość układu, wyrazistość portretów, racjonalny podział na okresy, konkretne podmalowywanie tła dla występujących zjawisk. W recenzji prof. Krzyżanowskiego znalazły się jednak i wątpliwości, które rozwiązać miała dopiero próba zastosowania książki w szkole. Wątpliwości budziło mianowicie za słabe uwzględnienie zjawisk kultury w. XVI. i XVII., przeładowanie faktami rozdziałów I. i III., wreszcie „pregnantyczny" styl, nie pozwalający niejednokrotnie na dokładniejsze czy bardziej wyczerpujące wyjaśnienie omawianych zjawisk.

Obydwie recenzje pisane były jeszcze przed zastosowaniem książki w pracy szkolnej, traktowały ją jedynie z „naukowego" punktu widzenia. Nie wnikały

---

[1]) Zob. Polonista R. 1932, zeszyt III, str. 82—92.

również w całość podręcznika, tylko w jego część. I dziś szersze potraktowanie tej sprawy nie jest możliwe, ponieważ rozporządzeniem Ministerstwa *Literatura* dopuszczona została jedynie jako książka pomocnicza, niedozwolona natomiast jako podręcznik szkolny. Tylko w wyjątkowych wypadkach udało się ją wypróbować jako podstawę normalnego nauczania literatury w klasie szóstej. Na podstawie tej próby nasuwają się w związku z zastosowaniem całości podręcznika uwagi i zastrzeżenia; wprawdzie wobec wygaśnięcia klasy szóstej starego typu wogóle zastosowanie *Literatury* w nauczaniu szkolnem stało się nieaktualne, ale doświadczenia poczynione mogą odegrać pewną rolę w związku z ewentualnem zastosowaniem podręcznika w przyszłem liceum ogólnokształcącem.

Z układu części podręcznika należałoby przypuszczać, że podstawę nauczania mają stanowić *Wypisy*, na ich tle wystąpić powinien ,,zarys dziejów" literatury, obrazu całości dopełnić mają ,,materjały". W tym też porządku należy omówić *Literaturę polską*.

Część I, zawierająca *Wypisy*, potraktowana została — wbrew tendencjom, panującym w dzisiejszem nauczaniu literatury — wyłącznie ze stanowiska historyczno-literackiego. Świadczy o tem umieszczenie w książce niezmiernej ilości drobnych urywków, wyjątków, wycinków i wycineczków, byle tylko wymienić jak największą ilość dzieł i autorów. Nie zastanowili się autorzy prawdopodobnie nad tem, w jaki sposób zareagują na to uczniowie, że książka w ten sposób zredagowana, nie skupiająca i nie dozwalająca skupić uwagi około ważniejszych zagadnień literackich — znudzi i znuży młodzież, że ją odepchnie, a nie przyciągnie do literatury ojczystej.

Jeżeli autorom przyświecał cel, ażeby skupić uwagę młodzieży około pisarzy, to i tutaj wykonanie chybiło celu. Do pisarza dojść można w nauczaniu szkolnem tylko pośrednio przez budzenie zainteresowania jego dziełem. Obudzić entuzjazm do skreślenia sylwety Kochanowskiego czy Skargi nie jest możliwe tak długo, dopóki postać sama namacalnie nie okaże się godną takiego badania; nie wystarczy dobrać i narzucić wyjątki, by wysnuć na ich podstawie mało umotywowany wniosek o patrjotyźmie, humaniźmie, religijności i t. d. autora, jak długo nie pokaże się i nie uświadomi młodzieży, że mamy do czynienia z jakimś wyjątkowym człowiekiem, artystą, twórcą. Kierując się wyznacznikiem historyczno-literackim, autorzy przytoczyli np. z dzieł Skargi trzy wyjątki: *Żywot św. Stanisława Kostki*, drobny wyjątek z *Kazania sejmowego* wtórego i z *Nabożeństwa żołnierskiego:* O przedniejszych cnotach rycerskich; skutkiem tego młodzież będzie wprawdzie wiedziała, co napisał Skarga, ale nie pozna i nie będzie mogła przeżyć tych wzruszeń, które mogłoby jej dać przeczytanie choćby jednego kazania Skargi i nie zainteresuje się wielkim jego autorem. Podobnie Kochanowski, z którego młodzież czyta urywki z *Szachów*, *Satyra*, *Proporca*, *Pieśni*, *Sobótki*, *Fraszek*, *Brody*, *Apoftegmatów*, *Pana Zamchańskiego i Psałterza* nie może mieć dostępnego dla niej i interesującego oblicza poetyckiego, bo stając na stanowisku autorów podręcznika, trzeba byłoby przeprowadzać obszerną i szczegółową monografję Kochanowskiego, dążącą do wyczerpania tematu z tem paradoksalnem założeniem, że posługiwać się można jedynie drobnemi wyjątkami jego pism. Ukazanie młodzieży tylko jednej strony jego działalności, zbliżenie poety przez wskazanie tego, co dla młodzieży w tym wieku jest najbardziej bliskie i dostępne, nie jest właściwie możliwe. Kochanowski poznany w wyjątkach z ,,Wypisów" jest niezrozumiały i nudny.

Zaprzepaszczone zostało także dodatnie wrażenie z lektury *Sielanek* Szymonowicza — autorzy zamieścili tu zupełnie niepotrzebnie fragment z *Kołaczy*, znanych młodzieży przeważnie z klasy V, natomiast zamiast żywej i przejmującej zawsze młodzież swym problemem społecznym sielanki *Żeńcy* umieszczono fragment *Pomarlicy*, której temat i ujęcie nie mogą specjalnie głęboko zainteresować ani poruszyć.

Gorzej jeszcze wypadł Rej — z bogatej, życiem pulsującej jego spuścizny *Żywota* wybrano urywek, który nie może interesować młodzieży, obcej zagadnieniom czysto gospodarskim; a przecież Rej porusza cały szereg spraw, zdolnych zainteresować młodzież, czego dowód możemy mieć chociażby, wspominając reakcję młodzieży na wyjątek, zawarty w *Wypisach polskich* Chrzanowskiego i Wojciechowskiego; — omawianie urywka o wychowaniu dzieci i małżeństwie rozpoczynało się zwykle od burzliwej polemiki: ,,Rej nie ma racji"; w ten sposób młodzież spostrzegała, że Rej i teraz może interesować, zainteresowana zaś treścią, zwracała uwagę na sposób wysłowienia i odnosiła się do niego przychylnie i życzliwie.

Natomiast Rej, którego w tym roku poznała moja VI klasa, wywołał niesmak i znudził. Nie uratowały i nie mogły sprawy uratować nudne i niepotrzebne wyjątki z *Kupca* i *Żywota Józefa*, a wyjątki ze *Zwierzyńca* i dwa *Figliki*, zresztą niezbyt szczęśliwie dobrane (Zwierzyniec), nie zdołały przemóc atmosfery zniechęcenia.

Taki sam charakter, jaki wykazałem na powyższych przykładach, posiadają całe wypisy Balickiego i Maykowskiego. W tej chwili zaczynamy opracowywać epokę Stanisława Augusta. Panuje nad nią niepodzielnie płynąca z wypisów ta sama atmosfera nudy i apatji, którą próbuję przełamać *Sarmatyzmem*, *Doświadczyńskim*, *Fircykiem*, *Powrotem posła*. To są jedyne jaśniejsze chwile — chwile, w których oddala się od uczniów podręcznik.

Na tej części, wypisowej (może być, że w pisaniu jak i w wydawaniu było odwrotnie) opiera się część druga, opracowana przez Kleinera. Nie będę już wymieniał zalet książki, które zostały podkreślone przez moich poprzedników; opinję tę w całości podzielam. Zajmę się natomiast zagadnieniem jej użyteczności w nauczaniu w klasie szóstej.

Niepomierną trudność dla młodzieży stanowi naruszenie chronologji zdarzeń z życia pisarza i powstania utworów. Dla młodzieży fraszka *O doktorze Hiszpanie* staje się pierwszym utworem Kochanowskiego i trudno jej to przekonanie wybić z głowy. Że Kochanowski najpierw był w Paryżu i spotkał się z Ronsardem, a potem studjował w Padwie, to także staje się problemem nie do zrozumienia i nie do zapamiętania.

Drugiem przeliczeniem się z celowością opracowania jest przeładowanie wiadomościami (o którem wspomniał prof. Krzyżanowski), wiadomościami, które nic nie mówią i nie mają dla młodzieży żadnej absolutnie treści. Podobnie jak skondensowane skróty myślowe (,,styl pregnantyczny") te wiadomości stają się przedmiotem udręki skrupulatnych jednostek.

Przykładem takiego materjału czysto werbalistycznego niech będzie charakterystyka wieku oświecenia, rojąca się od nazwisk (Descartes, Bacon, Newton, Locke, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau) zupełnie młodzieży nieznanych, zaopatrzonych krótką kilkuwierszową charakterystyką działalności, z którą młodzież nie ma nic wspólnego, której nie zna.

Niewłaściwie została również rozwiązana sprawa przemycania wiadomości z dziejów kultury, wplatanych ,,okolicznościowo" w charakterystyki pisa-

rzy; już mniejsza o to, że zostaje w ten sposób rozbita pięknie skomponowana charakterystyka, ale w głowach uczniów gubi się myśl i traci wątek, którego rozwikłaniu poświęcić trzeba wiele trudu i wysiłku.

Naturalnie tu można odpowiedzieć, że jest to drobiazg, i zapewne w praktyce szkolnej mają miejsce nieraz poważniejsze grzechy przeciw chronologji, ale jest to przeciwne tendencji autorów (o czem zresztą później), którzy tworzą podręcznik historji literatury polskiej i chcą jej uczyć z zachowaniem wszystkich wymagań.

Jako przykład służyć może rozdział poświęcony Twardowskiemu, gdzie na jednej stronie, opowiadając o literackiej działalności Samuela ze Skrzypny, wciska autor dwie wiadomości historyczno-literackie: ogólną, krótką charakterystykę epiki 17 wieku i romansu fantastycznego. Tak samo dla Kitowicza znalazł autor miejsce w formie jednego zdania w rozdziale, poświęconym Krasickiemu. Stwierdzenie, że *Pan Podstoli* daje bogaty obraz życia ziemiańskiego w Polsce stanisławowskiej i jest utrwaleniem jego codziennej rzeczywistości, podobnie jak pisane wówczas pamiętniki ks. Jędrzeja Kitowicza, a zwłaszcza jego drobiazgowy *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III* (str. 189), nie jest najlepszym sposobem informowania młodzieży o tem, że w 17 wieku żył taki pamiętnikarz.

Część trzecia, zatytułowana „Materjały do literatury polskiej", ma służyć jako jeszcze jeden środek pomocniczy do uczenia w gimnazjum historji literatury polskiej. Wyjątki są dobrane z najrozmaitszych dziedzin i zakresów w ten sposób, żeby ułatwiały nauczycielowi odtworzenie tła kulturalnego danej epoki: znajdziemy tu więc wyjątki z *Żywych kamieni*, wyjątki z pracy Windakiewicza *Dzieje Wawelu* oraz liczne urywki z dzieł klasyków polskich i obcych. Znajdziemy dyplom poetycki Janickiego, dowód nadania Rejowi królewskich dóbr w Chełmszczyźnie, oryginalne utwory poetów obcych, tłumaczone przez polskich poetów, np. pieśni Horacego, sielanki Teokryta i t. d. Wszystko to zostało zebrane tutaj dlatego, żeby nauczyciel mógł prowadzić systematyczną lekcję historji literatury i zrobić w minjaturze to wszystko, co się robić powinno w proseminarjum uniwersyteckiem.

Układ i dobór urywków w cz. III nie jest dostatecznie jasny: trudno, naprzykład, zdać sobie sprawę, dlaczego znalazły się tutaj niektóre utwory Reja, Kochanowskiego, Morsztyna, Krasickiego i t. d. Nasuwa się myśl, że podręcznik, zamierzony jako podręcznik nauki literatury polskiej, rozrósł się jednak do rozmiarów ogromnej i źródłowo traktowanej historji literatury, przyczem literatura piękna pojęta została jedynie jako okno na kulturę.

Nasuwa się jeszcze jedna wątpliwość: podręcznik jest przeznaczony dla „wyższych klas szkół średnich ogólnokształcących", jak to opiewa karta tytułowa, a ściślej tylko jednej klasy. Podręcznik ten niezmiernie obszerny (208 — I, 279 — II, 259 — III) stanowi materjał, nie dający się opracować w ciągu niespełna roku, jak tego chcą autorzy. Poza tem przy tym podręczniku praca na godzinach języka polskiego będzie musiała ograniczać się wyłącznie do historji literatury, prowadzonej raczej metodą pierwszych lat studjów uniwersyteckich. Więc przedewszystkiem niezmiernie szerokie uwzględnienie tła historycznego, zgromadzenie całego szeregu najrozmaitszych dokumentów, a więc przekroczenie zakresu ścisłego literatury pięknej, wyzyskanie materjałów historycznych i rozpatrywanie na tem tle utworu literackiego, jako wyrazu ducha danej epoki, co przerasta wydolność młodzieży szkół średnich. Tutaj wszystko jest za trudne, zbyt odległe. Dokument historyczny młodzież

zna już z lekcji historji i wie, co się z nim robi, bo jego rola na lekcji historji jest ściśle określona; dokument wprowadzony tutaj przerasta możliwości młodzieży, a forsowanie należytego zużytkowania go w szkole na tym poziomie i na tym materjale, który wskazuje podręcznik, przyniesie młodzieży więcej szkody niż pożytku.

Jako wybitną zaletę podręcznika podkreślić trzeba jego niezmiernie staranne wydanie: przemyślany artystycznie układ graficzny i dobór pięknych ilustracyj, zharmonizowanych z treścią i epoką urywków, do których się odnoszą. To może mieć wcale poważne znaczenie wychowawcze i powinno być wyzyskane przez nauczycieli.

Kurs literatury polskiej przedrozbiorowej nastręcza specjalne trudności właśnie wskutek tego, że materjał jej jest albo za trudny (np. Kochanowski), albo nie interesuje zupełnie młodzieży, np. literatura polityczna wieku XVI. Chodziłoby o to, żeby jakoś kurs literatury Niepodległej Polski zaktualizować, zbliżyć do młodzieży, wskazać jej pierwiastek wieczystego piękna i wieczystej mądrości w literaturze staropolskiej.

Tej trudności podręcznik nie pokonał: autorowie uniknęli wprawdzie błędów dawnych podręczników, ale wpadli w nowe. Kwestja podręcznika do literatury staropolskiej pozostaje jeszcze ciągle aktualna. Czy rozwiążą ją podręczniki dla przyszłego liceum, to problem, nasuwający się w związku z pięknym skąd inąd podręcznikiem Kleinera-Balickiego-Maykowskiego.

*J. Saloni.*

Stanisław Jodłowski: *Ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe dla III klasy szkoły powszechnej.* Książnica Atlas, r. 1934.

Książeczka Jodłowskiego dzieli się na 3 części: właśnie na owe ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i słownikowe. Opatrzona jest również wstępem z wyjaśnieniami, które dają nam dokładne wskazówki korzystania z podręcznika i mówią o układzie książki, praktycznem rozróżnianiu form językowych oraz o warunkach dobrej lekcji.

Ilość i jakość podanych wiadomości jest ściśle dostosowana do programu, co sam autor kilkakrotnie podkreśla i na co się przy każdej okazji powołuje. Cały materjał jest przemyślany. Autor wykazuje niezwykłe zżycie z przedmiotem oraz duże doświadczenie, którem dzieli się z czytelnikiem, starając się zapobiec ewentualnym przeoczeniom.

Jak ważne jest przewidywanie komplikacji w lekcjach gramatyki, tego przykładem może być trudna lekcja o podziale rzeczowników na żywotne i nieżywotne. To rozróżnianie potrzebne jest do poprawnego używania odpowiedniego rodzaju. Rozróżnianie rodzajów, tak łatwe dla dorosłych, staje się trudnością dla dzieci. Zdarza się, że często umieją określić rodzaj rzeczowników osobowych, lecz przy określaniu rodzaju zwierzęcych i nieżywotnych zaczynają się gubić. Zresztą nawet przy osobowych rozpoznanie rodzaju nijakiego jest trudnością dla dzieci. Tak sobie ułatwiają rozpoznawanie rodzajów: np. — stolarz — rodzaj męski, praczka — rodzaj żeński, ale doktór to rodzaj nijaki, bo lekarzem może być i pan, i pani.

Jodłowski unika tych trudności, nie podając uczniowi nazw rzeczowników osobowych, zwierzęcych i nieżywotnych (nazw zresztą czysto formalnych), gdyż wtedy zaczynają się dociekania, czy roślina to rzeczownik żywotny; lecz dzieli ćwiczenia na ten temat na 3 części, podając je stopniowo. W pierwszej rozpatruje rzeczowniki osobowe, w drugiej zwierzęce, w trzeciej nieży-

wotne, a zawsze do każdego rzeczownika dodaje przymiotnik, zwracając uwagę na końcówkę. Chor*y* ojciec, chor*a* matka, chor*e* dziecko. I właśnie tylko na zasadzie końcówki przymiotnika mają dzieci przyswoić sobie sposób wyróżnienia rodzaju.

Możnaby przytoczyć więcej podobnych przykładów, lecz sądzę, że i ten jeden wykaże wartość podręcznika Jodłowskiego w rękach nauczyciela, któremu ułatwi systematyczne i owocne prowadzenie lekcyj.

Równie starannie przemyślany jest materjał w ćwiczeniach ortograficznych, które autor dzieli na: rozumowe, mechaniczne i częściowo rozumowe.

I tutaj znajdujemy ciekawe uwagi, ilustrujące stopień przemyślenia materjału, jak naprzykład sposób utrwalania pisowni dźwięcznych i bezdźwięcznych spółgłosek (str. 62). „Nie powinna nawet dla dziecka istnieć kwestja, czy *ryb* ma się pisać przez *b*, czy przez *p*". „Należy dążyć do tego, by dla dziecka litera *b* w formie *ryb* była tak oczywista i tak konieczna jak w formie *ryba*. Do tego zaś prowadzi jak najczęstsze ukazywanie dziecku tych form razem, jedna obok drugiej". Ażeby to było bardziej oczywiste dla dziecka, poleca autor umieszczać razem nawet takie pary wyrazów, które żadnych wątpliwości nie nasuwają, np. „ul — ule, dom — domy". „Wtedy dla dziecka nie będzie żadnej różnicy między parami takiemi, jak np. zima — zim, i ryba — ryb".

Równie ciekawie są omówione inne zagadnienia w tym rozdziale, jak również szerzej nieco potraktowane ćwiczenia słownikowe, poprzedzone rozważaniem nad podobieństwem i różnicą tych ćwiczeń na różnych poziomach szkoły powszechnej i zaopatrzone w szereg trafnie dobranych przykładów i wzorów.

Kończąc tych kilka uwag, pozwolę sobie przytoczyć słowa autora mówiące o warunkach dobrej lekcji o języku. „Ażeby lekcja o języku była z jednej strony owocna, z drugiej zaś przyjemna, zarówno dla uczącego, jak dla dziecka, musi być prowadzona ściśle według wymagań programu i przy stosowaniu właściwych metod dydaktycznych". (Tu podano szereg podręczników o zasadach nauczania). Prócz tego dobra lekcja ma spełniać trzy warunki: 1. stopniowość, 2. czynny stosunek dziecka do przedmiotu, 3. naturalność.

Wszystkie te wymagania autor w swym podręczniku spełnił bez zarzutu. Materjał ułożył doskonale, stopniując trudności ściśle według zasad dydaktycznych. Dał szereg wesołych, dowcipnych, życiowych przykładów do ćwiczeń językowych (nie narzucając ich bynajmniej, lecz raczej wskazując nauczycielowi sposób, w jaki może czerpać przykłady z życia swej klasy), podał wzory obrazków przydatnych do lekcji o języku, a ponadto zwrócił jeszcze uwagę na sposób utrwalania, powtarzania przerobionego materjału i układania go w zależności od stopnia uzdolnienia danej klasy.

Zapoznanie się z książeczką Jodłowskiego pozwoli nam nauczyć potrzebnych wiadomości gramatycznych bez zmęczenia dziecięcego umysłu. Wydaje mi się nawet, że ten, kto stosuje się do wskazówek autora, potrafi wzbudzić zaciekawienie właściwościami języka i nawet zachęci dziecko do samodzielnych obserwacyj zjawisk językowych.

A wtedy już z chęcią uczeń ćwiczy zadane przykłady, których musi przerobić sporo i to nietylko gramatycznych, ale ortograficznych i słownikowych. Wszystkie te ćwiczenia nauczyciel z dziećmi będzie przerabiał, umiejętnie przeplatając gramatyczne — słownikowemi lub ortograficznemi.

Konieczne jest oczywiście zachowanie właściwego umiaru i zakresu przy stosowaniu tych ćwiczeń. Osiągnąć to można przez ścisłe rozplanowanie pracy, w czem doskonałą pomocą staje się znowu książeczka Jodłowskiego.

Dlatego podręcznik ten nietylko przydaje się nauczycielom klas trzecich, lecz również może wskazać linję pracy uczącym gramatyki w wyższych klasach szkoły powszechnej.

*Z. Karpowiczowa.*

---

# Kronika.

Podlaskie Koło Polonistów.

W roku szkolnym 1935/36 odbyło się 7 zebrań członków. Konferencje urządzane łącznie z nauczycielstwem szkół powszechnych miały na celu zapoznanie nauczycielstwa gimnazjum z warunkami pracy w szkołach powszechnych. Podlaskie Koło Polonistów zajmowało się zasadniczemi zagadnieniami, związanemi z realizacją nowego programu. Zgodnie z planem pracy szczególną uwagę poświęcono ćwiczeniom słownikowym i redakcyjnym oraz zagadnieniom literatury współczesnej w gimnazjum. W dniu 19 października 1935 r. członkowie wzięli udział w dwu lekcjach, przeprowadzonych przez p. p. B. Ryllową w kl. 6-ej szkoły powszechnej i B. Bucholca w kl. 3-ej gimn. Tematem pierwszej lekcji były zagadnienia z utworu Romanowskiego p. t. *Sawannah*, tematem drugiej była charakterystyka postaci z czyt. p. t. *Mały malarz.* P. A. Jamrozik wygłosił referat na temat: *Wyniki egzaminów wstępnych do klasy I-ej gimnazjum*, co pozwoliło zorjentować się w przygotowaniu młodzieży do gimnazjum. P. A. Zawadzka podała sprawozdanie z referatu p. dr. Wł. Szyszkowskiego p. t. *Wytyczne realizowania programu języka polskiego w kl. 3-ej*, który wygłosił p. instruktor ministerjalny w dniu 8 października w Warszawie. Nakoniec odbyły się wybory nowego Zarządu, w skład którego weszli jako przewodniczący — p. dr. St. Rutkowski, jako zast. przewodniczącego — p. J. Adamówna, jako sekretarka — p. A. Zawadzka.

Dnia 12 lutego 1936 r. członkowie Koła bawili w Warszawie, gdzie wzięli udział w lekcjach pokazowych i referatach. W marcu wzięli udział w lekcji, przeprowadzonej przez p. J. Adamównę w klasie trzeciej gimn. Tematem lekcji było wyodrębnienie zasadniczych problemów z pow. H. Górskiej p. t. *Druga brama* i opracowanie jednego z nich. W związku z lekcją pozostawał referat na temat *Opracowanie powieści współczesnej w szkole średniej*, który wygłosiła p. A. Walewska. Z inicjatywy Zarządu Koła p. A. Zawadzka opracowała *Bibljografję prac, odnoszących się do realizowania nowego programu gimnazjum.* W dniu 18 kwietnia członkowie wzięli udział w lekcji, przeprowadzonej przez p. A. Wadecką w kl. 6-ej szkoły powszechnej na temat imiesłowu odmiennego i w lekcji, przeprowadzonej przez p. T. Turka w kl. 3-ej gimn. na temat ćwiczeń redakcyjnych. W związku z lekcją pozostawał referat na temat ćwiczeń redakcyjnych. Poza tem p. F. Stalkowska wygłosiła referat o podręcznikach, przeznaczonych na I klasę gimnazjum nowego typu. Wobec ożywionej dyskusji, jaka zresztą towarzyszyła każdemu omawianiu lekcyj i referatom, wyłonił się projekt szczegółowej oceny podręczników na łamach ,,Polonisty". W ostatniem zebraniu członków Podl. Koła Polonistów wziął udział naczelnik Wydziału Szkół Średnich p. J. Odroń.

Oprócz zebrań ogólnych odbywały się zebrania miejscowe. Posiedzenia te zwoływano doraźnie naskutek nasuwających się potrzeb, związanych z ży-

ciem i pracą Koła. Brali w nich udział poloniści-nauczyciele zakładów ogólnokształcących średnich, zawodowych i szkół powszechnych. W Białej Podl. powstała w grudniu 1935 r. Sekcja Podl. Koła Polon. W skład jej wchodzi 10 członków-nauczycieli z Białej Podl. Przewodniczy Sekcji p. J. Adamówna. W lutym odbyło się zebranie. Członkowie byli na lekcji p. J. Adamówny w kl. I-ej gimn. im. Kraszewskiego na temat ćwiczeń redakcyjnych, poza tem p. A. Carnellówna wygłosiła referat na temat *Poprawianie zadań*. Oprócz tego odbyły się dwa zebrania ogólne, jedno w marcu, drugie w maju, poświęcone sprawom, związanym w szczególności z trudnościami, nasuwającemi się przy egzaminowaniu kandydatów do gimnazjum.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego uznało pracę Podlaskiego Koła Polonistów za bardzo pożyteczną i zastępującą skutecznie brak Ogniska metodycznego języka polskiego (Okólnik z dn. 3 marca 1936 r. Nr. 4110/36).

### Kieleckie Koło Polonistów.

Kieleckie Koło Polonistów liczyło w roku szkolnym 1935/36 czternastu członków z pośród tutejszych nauczycieli szkół średnich.

Urządziło dwie lekcje pokazowe i odbyło 7 zebrań dyskusyjnych. Tematem pierwszej lekcji było rozpoczęcie lektury „Pana Tadeusza" w klasie III-ciej według nowego programu. Druga lekcja dała przykład ćwiczenia redakcyjnego w kl. II-ej.

Na zebraniach dyskusyjnych omawiano: a) realizację programu, b) zagadnienia związane z literaturą współczesną.

W związku z powyższem wygłoszono następujące referaty: 1) Lektura „Pana Tadeusza", 2) Metodyka wypracowań piśmiennych w świetle najnowszych postulatów dydaktycznych, 3) Ćwiczenia redakcyjne, 4) Wrażenia z podróży Prusa i ich reminiscencje w jego utworach literackich, 5) Charakterystyka utworów powieściowych wydanych w r. 1935, 6) Prawica i lewica literacka w świetle czasopism własnych.

Przeprowadzono ankietę czytelnictwa wśród młodzieży ostatnich dwu klas kieleckich szkół średnich. Wyniki ankiety są w opracowaniu.

W związku z 10-leciem zgonu St. Żeromskiego członkowie koła wygłosili 9 odczytów w miejscowych organizacjach społecznych.

Ponieważ młodzież wystąpiła z inicjatywą organizowania odczytów z dziedziny współczesnej literatury polskiej przy współudziale wybitnych pisarzy doby dzisiejszej w charakterze prelegentów, Koło zajęło się realizacją tego pomysłu.

Pierwszy taki odczyt wygłosił Gustaw Morcinek na temat *Książka polska na Śląsku*, przy ogromnym napływie młodzieży, która po odczycie prowadziła bezpośrednią rozmowę z prelegentem na temat zagadnień ją interesujących.

### Zrąb.

Wyszedł z druku Nr. 2/26 „Zrębu". Dla polonistów ważny i ciekawy jest artykuł K. Kosińskiego p. t. *Józef Piłsudski a literatura polska*, mówiący o stosunku Marszałka do trzech wieszczów i o reminiscencjach Słowackiego w pismach i przemówieniach Piłsudskiego.

Również za bardzo pożyteczną uznać należy (częściową narazie) bibljografję książek o Marszałku Piłsudskim. Nauczycielstwo, pozbawione dotychczas odpowiednich publikacyj informacyjnych, powita ten dział z radością i wdzięcznością.